



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL:

**MEMORIA Y RECONSTRUCCIÓN DE LA  
EDUCACIÓN FRANQUISTA EN SEGOVIA. LA VOZ DE  
LA INFANCIA DE LAS CLASES POPULARES**

Presentada por Miriam Sonlleve Velasco  
para optar al grado de  
Doctora por la **Universidad de Valladolid**

Dirigida por:  
Dr. D. Luis M. Torrego Egido

2018





Universidad de Valladolid



PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN  
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL:

**MEMORIA Y RECONSTRUCCIÓN DE LA  
EDUCACIÓN FRANQUISTA EN SEGOVIA. LA VOZ DE  
LA INFANCIA DE LAS CLASES POPULARES**

Presentada por Miriam Sonlleve Velasco para  
optar al grado de  
Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dr. D. Luis M. Torrego Egido



## AGRADECIMIENTOS

Cuando una persona termina cualquier proyecto de investigación es consciente de que detrás del reto personal que supone su conclusión se encuentra el apoyo de los seres queridos y de las personas que han contribuido con el estudio.

Escribo estas palabras mientras recuerdo cada uno de los momentos que guarda mi memoria de los últimos años. Cierro los ojos y en mi mente no faltáis ninguna de las personas que ahora mismo estáis leyendo estas líneas ni tampoco de los que ya no podéis hacerlo. Ahora todo cobra de nuevo sentido. En vosotros y vosotras reside la importancia de esta investigación y el impulso que me ha ayudado a escribirla.

No quiero que este apartado de la tesis se rija por convencionalismos académicos, ni me voy a obligar a organizaros en párrafos, como si el lugar en el que escriba vuestros nombres fuera determinante para saber lo que me habéis ayudado. Mi cariño y agradecimiento hacia vosotros y vosotras no entiende de órdenes.

En las siguientes líneas intentaré daros el protagonismo que merecéis, aunque nunca una palabra será capaz de resumir todo lo que os debo.

Tuve la suerte de pasar mi infancia con cuatro grandes maestros que me enseñaron a dar las gracias con una mirada, con un gesto, con un abrazo... Me han educado en estos principios, por ello nunca me ha faltado en mi familia el apoyo de quiénes me han sacado adelante; de quiénes siempre tuvieron tiempo para regalarme; de quiénes han sido, son y serán el espejo en el que mirarme. Gracias por hacerme ser quién soy y por no faltarme nunca.

Tropecé en el camino contigo, un compañero de viaje que siempre me incitó a luchar por mis sueños, aunque a veces estos fueran tan difíciles de conseguir, que me hicieran olvidar lo bonito que es soñar junto a las personas que te quieren. Gracias por tu cariño.

Desde que empecé mi carrera académica, han sido muchas las personas que me han acompañado, pero tengo especial admiración por una que, además de darme su apoyo y de regalarme su tiempo y enseñanzas, me enseñó con una fábula que lo más importante de una tesis no es el objeto de estudio sino la elección de un buen director. Sin ti esta investigación no hubiera sido posible. Gracias por creer en mí y por dar alas a mi imaginación.

En el ámbito profesional, me siento especialmente afortunada de haberme relacionado durante estos años con docentes que buscan con sus enseñanzas “cambiar el mundo”. Más allá de vuestra admirable práctica diaria está la ternura con la que tratáis a quiénes aprendemos de vosotros. Gracias por haberme apoyado y ayudado en este recorrido.

Muchos de estos compañeros y compañeras se suman hoy a mi lista de amigos. Sois una de las partes más importantes de mi vida. Me encantaría poder devolveros algún día todo lo que me habéis ofrecido en este tiempo. Tiempo, eso es justo lo que he robado a nuestra amistad por este trabajo, soy consciente de ello. Gracias por comprenderme.

En este camino no quiero que falte una mención especial a mis alumnos y alumnas, porque emprendí este viaje a vuestro lado y nunca me dejasteis perder la ilusión en el

pasaje. Me siento muy agradecida de haber aprendido de todos vosotros y vosotras lo bonito que es el mundo de la educación.

Querida familia y compañero de viaje, queridos director, compañeros y compañeras de profesión, amigos y amigas, alumnos y alumnas, gracias por guiarme en este capítulo de mi vida. Todo lo que soy lo he aprendido estando a vuestro lado. Si ahora me lo permitís, voy a escribir los nombres de las personas que verdaderamente deben aparecer en este apartado de agradecimientos, porque esta investigación es solo suya y porque a ellos les debo mi mayor gratitud.

Felisa, Gregorio, Gloria, Modesto, Paula y Antonio, aquí está vuestra tesis, un doctorado en la vida. No puedo evitar emocionarme al escribir vuestros nombres en este trabajo académico, no solo por lo mucho que representan para mí, sino por lo que supone su presencia en la investigación sobre la historia franquista. No tengo palabras para agradeceros el interés que habéis puesto, desde el primer día, en este proyecto, el cariño con el que me habéis tratado, la ayuda que he recibido por vuestra parte y el tiempo que me habéis regalado en vuestra compañía.

Cuando empecé esta investigación jamás pensé que el estudio de la educación franquista generaría en mí el cúmulo de sentimientos que me han acompañado durante todos estos meses. Hoy sé la diferencia entre leer la historia de la dictadura y vivirla. Vuestros nombres fueron arrancados de las páginas de los libros. Os quitaron la voz en cada una de las líneas que componían el relato de los que ostentaron el poder. Os ayudaron a convertirlos en sus siervos, destruyendo vuestros sueños, vuestras ilusiones, vuestras esperanzas... Pero se olvidaron de que tenéis una voz y un recuerdo, el recuerdo de una dictadura que siempre vivirá en vuestra memoria. Gracias por ayudarme a sentir esta investigación, a quererla y a escribirla. Si algo me habéis enseñado con vuestras palabras, queridos protagonistas, es a luchar por una historia justa. Gracias por legar el testimonio de vuestra vida.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS .....	4
RESUMEN.....	18
VOCES ENARDECIDAS Y VIDAS EN EL OLVIDO .....	19
CAPÍTULO I: PASEO POR EL PAISAJE INTERIOR DEL ESTUDIO. EL CONTEXTO PERSONAL .....	30
1.1. Todo parte de los hilos de nuestra red: la memoria.....	31
1.1.1. Memoria individual y memoria colectiva .....	31
1.1.2. La memoria y la identidad.....	33
1.1.3. La memoria y el olvido .....	35
1.1.4. La memoria y la historia.....	38
1.2. Autobiografía colectiva .....	40
1.2.1. Narrándome, narrándonos .....	41
CAPÍTULO II: FOTOGRAFÍA DEL PAISAJE SOCIAL. UNA MIRADA A LA CLASE POPULAR EN LA POSGUERRA .....	87
2.1. Contemplando la estructura social desde la sociología .....	88
2.1.1. Desigualdades sociales .....	88
2.1.2. El concepto de clase social.....	90
2.1.3. Clase social y género.....	91
2.1.4. Clase social e infancia .....	92
2.2. Estructura social en el franquismo .....	93
2.2.1. Una cartografía sobre las clases sociales en la posguerra (1939-1951) .....	93
2.2.2. Nacer en clases populares en la posguerra .....	96
2.3. Hacia una clasificación social de nuestros protagonistas .....	104
2.3.1. El caso de Segovia.....	104
2.3.2. Biografía social de los protagonistas del estudio .....	106
CAPÍTULO III: CRUCE DE CAMINOS. LA LITERATURA CIENTÍFICA SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL FRANQUISMO.....	110
3.1. Apuntes sobre la elaboración del estado de la cuestión .....	111
3.2. La búsqueda de fuentes .....	112
3.3. Interpretación de las fuentes recopiladas.....	118
3.3.1 Educación formal .....	118

3.3.2. Educación no formal o informal.....	130
3.4. Análisis crítico de los datos y nuevas líneas de investigación .....	140
<b>CAPÍTULO IV: EL PUENTE HACIA EL TESTIMONIO: LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA.....</b>	<b>143</b>
4.1. El punto de partida .....	144
4.2. Tiempo de lectura y reflexión. El enfrentamiento con la teoría .....	146
4.3. Etapa II. El contacto con la investigación narrativa.....	148
4.3.1. ¿Qué entendemos por investigación narrativa?.....	148
4.3.2. La investigación biográfico -narrativa... ¿desde qué disciplina?.....	151
4.3.3. Presupuestos epistemológicos, metodológicos y éticos .....	157
4.4. Etapa III. La recogida de datos.....	165
4.4.1. Construcción de las entrevistas .....	165
4.4.2. Los participantes .....	168
4.4.3. Realización de las entrevistas.....	171
4.4.4. Confirmación de las fuentes orales .....	173
4.5. Etapa IV. El análisis de los datos .....	177
4.6. Etapa V. El informe de investigación.....	183
4.6.1. Redacción del informe de investigación .....	184
4.6.2. La devolución de los datos .....	190
4.6.3. Códigos éticos seguidos en el estudio .....	190
4.6.4. ¿Y ahora qué?.....	193
<b>CAPÍTULO V: PRIMERA PANORÁMICA. EDUCACIÓN DE LA INFANCIA POPULAR EN LA GUERRA CIVIL Y LA POSGUERRA. LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD .....</b>	<b>195</b>
5.1. Mi familia.....	196
5.1.1. Allí se conocieron mi padre y mi madre .....	196
5.1.2. Yo tuve cinco hermanos, pero todos se murieron de pequeños .....	197
5.1.3. Mis padres, nunca les vi que me dieran un beso .....	198
5.2. A mi padre jamás le he visto haciendo las cosas de casa .....	203
5.2.1. La mujer estaba todo el día en la cocina .....	203
5.2.2. La madre se encargaba de servir, mi hermana le ayudaba .....	207
5.3. Me acuerdo de pasar mucho hambre.....	209
5.3.1. Aunque teníamos gallinas, los huevos ni los probábamos .....	210
5.3.2. La tarja era un palo, en el que se hacían rayas... ..	212
5.3.3. Nos daban unas cartillas, se llamaban de racionamiento .....	215

5.3.4. El hambre no sabía de respeto.....	220
5.4. No pasábamos tiempo en familia .....	221
5.4.1. Con mi padre no se podía contar .....	221
5.4.2. Jamás salí del pueblo con mis padres.....	224
5.4.3. Nos juntábamos los padres, los hermanos y los vecinos .....	225
5.4.4. Las mujeres eran las encargadas de amortajar .....	228
5.4.5. Nos reuníamos solo los más allegados .....	231
5.5. Las chicas, en cuanto oscureciera, a casa.....	235
5.5.1. A las niñas nos regalaban muñecas .....	236
5.5.2. Si venían chicos de nuestro tiempo, se hacían amigos nuestros.....	237
5.5.3. Nosotras teníamos nuestros juegos y ellos los suyos .....	238
5.6. Clase social baja, gente obrera, gente trabajadora.....	242
5.6.1. Había familias que tenían más dinero .....	242
5.6.2. Obedecer y a respetar al maestro, al cura, al alcalde y a la Guardia Civil .....	245
5.6.3. Mis padres iban siempre a misa .....	252
<b>CAPÍTULO VI: SEGUNDA PANORÁMICA. EL RELATO DE LA ESCUELA.</b>	
<b>IMPLICACIONES DE LA EDUCACIÓN FORMAL .....</b>	<b>255</b>
6.1. Cuando hablamos de la escuela, tengo un buen sentimiento.....	256
6.1.1. Una escuela grande, con muchas ventanas.....	256
6.1.2. El cuadro de Franco, el de Primo de Rivera, el yugo y las flechas y una cruz.....	261
6.1.3. Íbamos a hacer Gimnasia a casa de Don Ramón.....	267
6.2. Empezábamos el colegio a los seis años .....	270
6.2.1. Íbamos a la escuela todos los días de la semana, excepto los domingos.....	270
6.2.2. La jornada era rutinaria .....	276
6.2.3. Por las mañanas hacíamos dictados y cuentas.....	282
6.3. Nos ponía la profesora cosas en la pizarra y nosotros las copiábamos .....	284
6.3.1. El Ebro pasa por Zaragoza, el Tajo por Toledo.....	285
6.3.2. Mientras los pequeños estaban leyendo, los mayores estaban copiando.....	297
6.3.3. Un cuaderno, un lapicero, una goma y un plumín.....	302
6.3.4. De actividades grupales, nada .....	308
6.3.5. Nos mandaban deberes para casa .....	314
6.3.6. Exámenes, no, no le hacía falta, porque ya nos conocía .....	315
6.4. Don Gumer y Doña Pilar.....	318

6.4.1. Era un hombre alto y fuerte, estaba muy bien.....	319
6.4.2. El maestro era un hombre corriente .....	324
6.4.3. Al colegio se iba a aprender y a callar.....	327
6.4.4. Teníamos que ir a buscar al maestro a su casa .....	333
6.4.5. La maestra te preguntaba - ¿por qué no has venido?- .....	337
6.4.6. Era una mujer muy buena, pero eso de besos y abrazos, nunca .....	341
6.4.7. Ellos se llevaban bien con la gente del pueblo .....	348
6.5. Gloria, Felisa, Modesto, Antonio, Gregorio y Paula.....	350
6.5.1. La mayoría de los niños iba a colegios públicos .....	351
6.5.2. Los niños que estaban mal no iban al colegio .....	354
6.5.3. Perrería siempre se hacían a los más pequeños .....	358
6.5.4. De mis compañeros, no hubo ninguno que siguiera estudiando .....	363
<b>CAPÍTULO VII: TERCERA PANORÁMICA. FINAL DE LA NIÑEZ, INSERCIÓN PROFESIONAL Y JUVENTUD. ÚLTIMAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN ADOLESCENTE .....</b>	<b>370</b>
7.1. Ayudaba a mi padre en los veranos a segar.....	371
7.1.1. A los ocho o nueve años me iba al pinar con mi hermano .....	372
7.1.2. Mis hermanos iban al Frente de Juventudes.....	374
7.2. El hecho de menstruar daba vergüenza contárselo a la madre .....	375
7.2.1. Me acuerdo de cuando tuve la primera menstruación .....	375
7.2.2. Los manguitos y el velo lo llevaban las mozas .....	376
7.2.3. El aborto ¡ni hablar! .....	379
7.3. Los niños cuando valían para ir a trabajar, la familia los empleaba.....	381
7.3.1. A los catorce años, ya bien fueras chico o chica, podías ir a pedir trabajo .....	381
7.3.2. El sueldo de mi mujer era de cuatro reales.....	384
7.3.3. La diferencia entre España y Francia era enorme .....	386
7.4. La mili la hice en Badajoz.....	388
7.4.1. Los quintos eran los que les correspondiese ese año cumplir el Servicio Militar ...	388
7.4.2. El periodo de instrucción duró mes y medio, más o menos .....	392
7.5. Había muchos temas tabú y, en casa, uno de ellos era el de los chicos.....	394
7.5.1. Las mujeres estaban allí sentadas, esperando a que te sacaran a bailar.....	396
7.5.2. Correr las naranjas.....	397
7.5.3. Solo podíamos estar juntos los domingos por la tarde, para dar un paseo .....	398

CAPÍTULO VIII: CUARTA PANORÁMICA. VIDA ADULTA. REPERCUSIONES DE LA EDUCACIÓN VIVIDA EN LA BIOGRAFÍA DE LOS PROTAGONISTAS .....	402
8.1. Le dije a mi mujer que nos íbamos a casar ya.....	403
8.1.1. Arreglar la boda.....	403
8.1.2. Ese día ibas de casa a la iglesia andando, no había coches ni nada.....	406
8.1.3. Fuimos en el tren a Madrid .....	407
8.1.4. Yo quería haber puesto una academia, pero mi marido no me dejó.....	408
8.2. Di a luz en Carrascal del Río.....	411
8.2.1. Le dije -vete a por tu madre y a por el médico, que estoy de parto- .....	411
8.2.2. El arrobo.....	414
8.2.3. Mi marido hubiera preferido tener chicos que chicas .....	415
8.2.4. Los hijos eran responsabilidad de la mujer .....	417
8.3. Los hombres no pasaban tiempo con las familias .....	419
8.3.1. Hombres y mozos iban al bar .....	419
8.3.2. Yo a la única que recuerdo muerta fue a mi madre .....	422
8.3.3. Fue un curso del PPO, que nos enseñaban a cocinar y a hacer labores.....	424
8.4. Cuando me jubilé .....	426
8.4.1. Mi mujer se va a Segovia y cuando viene, yo ya le he fregado los cacharros.....	426
8.4.2. Mi mujer valía para todo, daba gusto con ella.....	428
8.5. Miriam, desde que llevo recordando todo esto.....	429
8.5.1. Toda mi vida ha sido eso, trabajar y sufrir .....	429
8.5.2. Aquella guerra fue horrible .....	431
8.5.3. A mí lo que más me gustaron fueron los años de la escuela .....	432
8.5.4. Añoranza de aquellos tiempos tan diferentes .....	432
CAPÍTULO IX: LA FUENTE DEL DEBATE. HACIA UNA DISCUSIÓN DE LOS TESTIMONIOS .....	434
9.1. Experiencias educativas infantiles desde la familia y la comunidad.....	435
9.1.1. La familia como agente de transmisión de enseñanzas a la infancia.....	435
9.1.2. La comunidad como fuente de aprendizajes sociales.....	439
9.2. El relato de la escuela.....	442
9.2.1. Aprendizajes a través de la escuela y las rutinas escolares .....	442
9.2.2. La figura docente como transmisora de enseñanzas.....	445
9.2.3. Las relaciones entre el alumnado como foco de aprendizajes.....	448
9.2.4. Fin de la escolaridad, momento para aprender cuál es tu lugar.....	450

9.3. Final de la niñez, inserción profesional y juventud.....	452
9.3.1. Los primeros empleos, prácticas educativas de referencia en la infancia y la juventud de los protagonistas .....	452
9.3.2. Hitos que marcan el paso de la adolescencia a la vida adulta y sus enseñanzas .....	455
9.3.3. Relaciones entre sexos en la etapa juvenil: amistades y amoríos como guías de aprendizaje .....	457
9.4. Repercusiones de los aprendizajes de infancia y juventud en la vida adulta .....	459
9.4.1. El matrimonio y la descendencia: el momento final de aprendizajes de juventud..	460
9.4.2. Momentos clave en la vida adulta que sirven para reproducir aprendizajes .....	462
9.4.3. Un punto y seguido en la memoria.....	464
CAPÍTULO X: EL FINAL DEL CAMINO... ALGUNAS CONCLUSIONES DEL ESTUDIO .....	466
10.1. Un esbozo de las conclusiones .....	467
10.1.1. ¿Qué enseñan la familia y la comunidad a la infancia de clases populares en el franquismo?.....	467
10.1.2. ¿Cómo repercute la educación formal en las experiencias biográficas de los protagonistas?.....	468
10.1.3. ¿Qué aprendizajes se destapan a partir de las vivencias de juventud? .....	469
10.1.4. ¿Cuáles son las repercusiones de la educación recibida en la vida adulta de los participantes?.....	470
10.1.5. ¿Qué influencia ha tenido la educación para la infancia de clase popular segoviana, nacida en la década de 1930, en sus trayectorias vitales? .....	471
10.2. Alcance y limitaciones de la investigación .....	472
10.3. Contribuciones del estudio y futuros desarrollos .....	473
10.4. La huella del estudio en la trayectoria personal y profesional de la investigadora .....	474
CHAPTER X: THE END OF THE ROAD... A FEW CONCLUSIONS TO THE STUDY ..	476
10.1. An outline of the conclusions.....	477
10.1.1. What did the children's families and their communities teach them in working-class environments during Franco's rule?.....	477
10.1.2. What impact did formal education have on the protagonists' experiences in life?.....	478
10.1.3. What lessons can be drawn from the children's experiences? .....	479
10.1.4. What have been the repercussions of the education the participants received for their adult lives? .....	480
10.1.5. What has been the influence of education, for working-class children from Segovia, born in the 1930s, on the trajectories of their lives?.....	481
10.2. Scope and limitations of the investigation .....	482

10.3. Contributions of the study and avenues for future development.....	483
10.4. Impact of the study on the author's personal and professional path .....	484

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Clasificación de la población de hecho por condición económica en 1950.....	97
Tabla 2: Grupos profesionales en la España de posguerra.....	98
Tabla 3: Clasificación de los habitantes por instrucción y estudios.....	99
Tabla 4: Nivel de estudios y años de estudio por clase de origen de la población española nacida entre 1920 y 1966.....	100
Tabla 5: Remuneraciones nominales máxima y mínima por jornada de obreros de tipo profesional corriente en 1945.....	101
Tabla 6: Tamaño familiar por ocupación de mujeres en España en 1950.....	103
Tabla 7: Población de hecho y de derecho en Segovia (1940-1950).....	104
Tabla 8: Población segoviana de hecho en 1940 por sexos.....	104
Tabla 9: Grupos profesionales en Segovia (1950).....	105
Tabla 10: Población escolar en Segovia (1940).....	106
Tabla 11: Características sociales del contexto familiar de los participantes.....	107
Tabla 12: Características biográficas de los participantes.....	109
Tabla 13: Búsquedas en bases de datos con el descriptor "educación y franquismo".....	112
Tabla 14: Temas guía para la selección de fuentes.....	114
Tabla 15: Referencias relacionadas con el objeto de estudio.....	115
Tabla 16: Relación entre publicaciones y contextualización regional.....	118
Tabla 17: Instrumentos para la recogida de datos biográficos.....	151
Tabla 18: Guión de preguntas para las entrevistas.....	166
Tabla 19: Presentación biográfica de los participantes.....	170
Tabla 20: Composición de cada relato.....	172
Tabla 21: Confirmación de fuentes orales.....	173
Tabla 22: Núcleo 1. Experiencias infantiles en la familia y la comunidad.....	180
Tabla 23: Núcleo 2. El relato de la escuela.....	181
Tabla 24: Núcleo 3. Final de la niñez, inserción profesional y juventud.....	182
Tabla 25: Núcleo 4. Vida adulta.....	183
Tabla 26: Presentación del Capítulo V. Experiencias infantiles en la familia y la comunidad.	186
Tabla 27: Presentación del Capítulo VI. El relato de la escuela.....	186
Tabla 28: Presentación del Capítulo VII. El final de la niñez, inserción profesional y juventud.....	188
Tabla 29: Presentación del Capítulo VIII. Vida adulta.....	189

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dibujo realizado por la investigadora en 1989 .....	42
Figura 2. Categorías y temas vinculados con el descriptor "educación y franquismo" .....	113
Figura 3. Relación entre publicaciones y años .....	115
Figura 4. Relación entre publicaciones y categorías primarias de análisis .....	116
Figura 5. Relación entre publicaciones y etapas de la Dictadura .....	117
Figura 6. Etapas del proceso de investigación .....	146
Figura 7. Construcción esquemática de relatos .....	178
Figura 8. Categorías de análisis de cada núcleo de significado .....	179
Figura 9. Construcción del informe de investigación.....	184
Figura 10. Fotografía de una escena familiar segoviana en la cocina .....	206
Figura 11. Recorte de prensa sobre cartillas de racionamiento en Segovia .....	216
Figura 12: Recorte de prensa sobre la romería de la Cruz de Mayo (Segovia).....	223
Figura 13: Recorte de prensa sobre directrices para la celebración de fiestas navideñas .....	232
Figura 14. Fotografía de la celebración del Sacramento de la Confirmación en Segovia.....	248
Figura 15. Fotografía de un aula femenina de posguerra en Segovia .....	263
Figura 16. Recorte de prensa sobre ejercicios espirituales para maestras en Segovia .....	269
Figura 17. Recorte de prensa sobre la celebración del Domingo de Ramos en Segovia.....	275
Figura 18. Fotografía de un aula femenina tras el reparto de leche .....	279
Figura 19. Libro Rayas.....	290
Figura 20. Cuaderno de labores de costura .....	295
Figura 21. Recreación de un pupitre de posguerra.....	303
Figura 22. Costurero para niñas .....	305
Figura 23. Fotografía de juegos femeninos en un patio de recreo de Segovia.....	312
Figura 24. Expediente de depuración de Gumersindo González Martín.....	323
Figura 25. Extracto de memoria del FRM sobre personalidad del maestro franquista .....	327
Figura 26. Expediente de depuración de Pilar Romero Aparicio.....	330
Figura 27. Recorte de prensa sobre Coro de Falange en Segovia .....	335
Figura 28. Análisis de una escuela de Alicante en 1950 .....	340
Figura 29. Análisis de cooperación social con la escuela de un pueblo de León en 1950 .....	350
Figura 30. Fotografía de escolares en un patio de recreo en Segovia .....	359
Figura 31. Vocaciones sacerdotales de estudiantes en un centro educativo de Segovia .....	368
Figura 32. Gráfico de asistencia anual a una escuela de la provincia de Segovia.....	373
Figura 33. Fotografía de mujeres a la salida de sus primeros ejercicios espirituales .....	377
Figura 34. Recorte de prensa sobre accidente laboral en una fábrica de Segovia.....	384

Figura 35. Recorte de prensa sobre sorteo de reclutas en Segovia.....	389
Figura 36. Fotografía de jóvenes danzando en una festividad popular de Segovia.....	398
Figura 37. Recorte de prensa sobre petición de mano en Cuéllar .....	405
Figura 38. Fotografía de la entrega de premios de una competición deportiva en Segovia .....	416
Figura 39. Fotografía de una procesión en Segovia en 1960 .....	421
Figura 40. Recorte de prensa sobre curso de formación cooperativa en Segovia .....	424

# ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I. Marco histórico y educativo de la posguerra española

Anexo II. Transcripciones de las entrevistas que conforman los relatos de vida

Anexo III. Expedientes de depuración de los maestros y las maestras de las personas participantes en el estudio

Anexo IV. Expedientes de depuración de otros maestros y maestras de los centros en los que estuvieron escolarizados los protagonistas

Anexo V. Legislación educativa del franquismo que ha sido objeto de análisis

Anexo VI. Documentación analizada del Fondo Romero Marín. Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”. Universidad Complutense de Madrid

Anexo VII. Noticias de prensa analizadas. Hemeroteca de “El Adelantado de Segovia”

Anexo VIII. Legislación laboral franquista utilizada en el estudio

Anexo IX. Diario de investigación

Los anexos pueden ser consultados a través del siguiente código QR:



## RESUMEN

La presente tesis doctoral trata de analizar las repercusiones de la educación recibida por la infancia de las clases populares, en el primer periodo de la dictadura franquista. El estudio, contextualizado en la provincia de Segovia, se adentra en la biografía de tres hombres y tres mujeres nacidos en la década de 1930, para recorrer junto a ellos los momentos clave de su experiencia biográfica. Las vivencias infantiles en la familia y la comunidad, el relato de la escuela, la inserción profesional y las prácticas en la juventud, así como las experiencias en la vida adulta, constituyen los cuatro núcleos de análisis desde los que parte el discurso de los protagonistas, que nos permitirán aproximarnos al conocimiento de la educación recibida y valorar cuáles fueron las implicaciones de estas enseñanzas en sus proyectos de vida.

La investigación está realizada desde un enfoque cualitativo y toma la perspectiva del método biográfico-narrativo. Los datos obtenidos en las treinta y tres entrevistas realizadas a los participantes han sido sometidos a un proceso de triangulación de datos con otras fuentes. Prensa histórica local, legislación política y educativa, documentos iconográficos y archivos escritos del Archivo General de la Administración, del Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”, de la Universidad Complutense de Madrid y de otros fondos documentales de memoria histórica, sirven para contrastar la información recogida en los testimonios.

Los resultados de este estudio revelan cómo la educación que los protagonistas recibieron en su etapa infantil y adolescente no solo fue fundamental para que los participantes reprodujeran en su trayectoria biográfica un conjunto de patrones vinculados con su clase social y su sexo, sino que constituyó el elemento más influyente en sus vidas. La forma en la que los seis informantes narran su experiencia, entienden el mundo y se relacionan con él, en todas las etapas de su vida, está completamente mediada por la educación que recibieron en los primeros años de su vida, a través de la familia, la escuela y la comunidad. El modelo educativo transmitido a través de estas tres agencias educadoras está marcado por el sexismo, el clasismo y la segregación. Ese arquetipo ha impedido a los participantes del estudio experimentar un desarrollo personal y profesional pleno y ha coartado la oportunidad de manejar sus destinos, que quedaron -y aún siguen estando- en manos de los intereses del poder. Las repercusiones de la educación recibida llegan hasta el momento inicial en forma de problemas de salud, traumas, falta de consideración social y bajas pensiones, que limitan sus condiciones de vida y su estado emocional.

La investigación abre un debate en torno a la necesidad de dar voz a colectivos que no se han visto representados en el discurso histórico-educativo tradicional, como fórmula de ampliar y mejorar el conocimiento sobre la educación en la dictadura franquista. Además, el análisis de los testimonios realizados, permite valorar la importancia de una educación inclusiva, coeducativa y asentada en la plena convivencia entre culturas y clases sociales, promoviendo una reflexión crítica sobre la realidad educativa actual.

**Palabras clave:** educación, clases populares, franquismo, historia oral, infancia

## ABSTRACT

This doctoral thesis sets out to analyse the impact of the education received by working-class children during the first period of the Franco dictatorship. The study, in the context of the province of Segovia, examines the life stories of three men and three women born in the 1930s, experiencing the key moments in their lives alongside them. Their experiences as children in the home environment and in the community, their schooling, their joining the world of work and practices during their youths, and the experiences they have had in their adult lives are the four focal points of the analysis from which the protagonists' commentaries spring, which will help us gain an idea of the education received and assess the impacts of that teaching on their plans in life.

The investigation is carried out from a qualitative point of view, taking the perspective of the biographical/narrative method. The data obtained in the 33 interviews conducted with the participants have been subjected to a process of triangulation with data from other sources. The local historic press, the political and educational legislation, iconographic documents and written records in the *Archivo General de la Administración* (General Government Archive), the *Museo de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío"* (Museum of History of Education), the Universidad Complutense de Madrid and other documentary collections of historical memory have also been used to compare and contrast the information gleaned from the testimonials.

The results of this study show that not only was the education the protagonists received in their childhood and adolescence crucially important in their following a set of patterns relating to their social background and gender in the paths their lives took, but actually, it was the most influential element in their lives. The way in which the six interviewees speak of their experiences, the way in which they see the world and relate to it, throughout their lives, is completely shaped by the education they received during the earliest years of their lives, in their family environment, in school and in their local community. The educational model instilled by these three educating influence is marked by sexism, classism and segregation. This archetype has prevented the participants in the study from experiencing full personal and professional development and limited their opportunity to shape their own destinies, which have been – and remain – in the hands of those in power. The repercussions of the education they received can be felt even today, in the form of health problems, trauma, lack of social consideration and low rates of pay, which limit their living conditions and their emotional state.

The investigation opens up a debate about the necessity of giving voice to groups of people who have not been represented in traditional historical-educational discourse, as a way of expanding and improving knowledge of education during Franco's dictatorship. Furthermore, by analysing the testimonies gathered, we are able to evaluate the importance of inclusive, coeducational education, based on complete coexistence between different cultures and social classes, encouraging critical thinking about current educational reality.

**Keywords:** education, working classes, Francoism, oral history, childhood

## VOCES ENARDECIDAS Y VIDAS EN EL OLVIDO

*Aquí tengo una voz enardecida,  
aquí tengo una vida combatida y airada,  
aquí tengo un rumor, aquí tengo una vida.*

*Recoged esta voz.* Bajo este título, el poeta Miguel Hernández escribía en 1937 un poema que presentaba bajo la palabra el dolor de un pueblo, el lamento de millones de corazones indefensos que sufrían en silencio la barbarie de una guerra. En cada verso del poema aparece reflejado el sangrante sonido del desconsuelo, un eco que no se dejó de escuchar tras el final del conflicto. A la sobrecogedora catástrofe humana le acompañó el hambre, la pérdida derechos y libertades, la lúgubre represión y la más absoluta miseria.

Los niños y las niñas, nacidos en familias sin recursos, que tuvieron la desgracia de vivir su infancia en aquel momento tan dramático de nuestra historia, vieron en las enfermedades, la malnutrición y la violencia sus compañeros de juego. La infancia, convertida por aquel entonces en el grupo social más vulnerable e indefenso, no solo tuvo que convivir con el pan del sacrificio, sino que fue la gran víctima de la inmensa subversión moral con la que el régimen franquista laureó a las clases populares.

Herederos y víctimas de las huellas de la masacre, los pequeños entonaban cada mañana con sus voces inocentes el “Cara al sol”, bajo la atenta mirada de los símbolos patrióticos y religiosos que plagaban las aulas. Su catecismo fue el silencio. Silencio, así se llama también el refugio en el que guardaron cautelosamente sus sueños, sus aspiraciones y sus lamentos, esperando a que el fin de la dictadura les permitiera sacar de su memoria aquella angustiada experiencia. Pero lejos de conseguir la recuperación de sus testimonios, la Transición perpetuó su sepulcro.

Los centenares de miembros de la Real Academia de la Historia, que en su día se devanaron los sesos para inventarle un guion nobiliario al Caudillo y que todavía hoy critican ásperamente a las Comunidades Autónomas, por pretender escribir o inventar su propia historia, no anduvieron despiertos cuando, a la muerte de Franco, se pudieron al fin recuperar, reunir y publicar los restos de la memoria colectiva (Torres, 2006, p. 16).

Ochenta y dos años después del inicio de la guerra civil española y del violento periodo de posguerra, aún permanecen vivos en el alma y la memoria de aquellos pequeños, hoy convertidos en ancianos y ancianas, los vestigios de su recuerdo. Es deshonroso pensar cómo a lo largo de todos estos años, la historiografía tradicional ha preferido recomponer aquella historia, con escrituras, informes, registros, expedientes y actas protegidos en los archivos; documentos escritos que han servido para perpetuar la legitimidad del régimen franquista. Estos legajos, considerados por los historiadores como las fuentes más veraces y objetivas para contar la historia de la dictadura, son los

responsables de la ejecución de la palabra, fusilada por un único delito: mostrar la evidencia de una historia vivida.

No resulta tan fácil desembarazarse del pesado fardo de la tradición y dejar enterrados de una vez por todas a los muertos, porque en las circunstancias de su muerte, a veces reside la clave de lo que nos está pasando aquí y ahora (Cuesta, 2007, p. 66).

Frente a la farsa escrita, que ilustra el gran relato político y militar de la dictadura, se encuentra aquella infancia desposeída. Muchas han sido las publicaciones escritas sobre el periodo de la dictadura franquista, pero, lamentablemente, nunca serán suficientes, porque siempre faltarán nombres para poder completarla (Sierra, 2016). Quizá el juicio más grande al que se enfrenta nuestra historia reciente es poder devolver a todas aquellas personas que conformaron el sustrato de las clases populares de posguerra, la memoria que les fue robada.

La investigación que presentamos intenta abrir un agujero en el muro que el relato histórico ha construido a las fuentes orales nacidas de la clase popular. El estudio, contextualizado en la provincia de Segovia, recupera en 33 entrevistas los testimonios de tres niños y de tres niñas, nacidos en familias de clase popular en la década de 1930. La narración de su experiencia biográfica nos llevará a analizar la influencia de las enseñanzas formales y no formales recibidas por los participantes en los primeros años de la dictadura franquista y las repercusiones que esta educación ha tenido, y aún tiene, en sus vidas.

Sabemos que las clases populares en el franquismo, igual que en otros regímenes totalitarios, comparten una situación común de subalternidad respecto a las élites que ostentaron el poder social, económico y político. Estos grupos sociales fueron desposeídos del control de su propia existencia (Adamovsky, 2012). Privados de organizar la vida en sociedad y sometidos a situaciones de opresión, de explotación, de violencia, de precariedad y de abandono, su existencia quedó en manos de los poderosos, quienes no tuvieron ningún reparo en despojarles de su identidad individual y colectiva (Vilanova, 2005).

La línea maestra que guía todo nuestro estudio es la fuente oral. Somos fieles partidarios de la concepción de que la mejor forma de hacer historia, siempre que sea posible, es a través del relato de sus protagonistas (Ferrando, 2006; Thompson, 1988). El método biográfico-narrativo, representado a través del relato biográfico de los participantes, sustenta todo el trabajo de investigación. A través de sus palabras pretendemos aportar una nueva visión a la historia de la educación franquista, alejada de los grandes relatos que conocemos hasta el momento.

Queremos exponer, desde las primeras páginas del estudio, que somos conscientes de las limitaciones que comporta una investigación de estas características, por varias razones. La primera de ellas está centrada en aspectos puramente metodológicos. La utilización de fuentes orales como principal método para la reconstrucción de un relato histórico, lleva a la persona que investiga a asumir que los testimonios producidos son legítimos. Esta validez de partida no debe hacer invisible un presupuesto clave y es que

en la memoria confluyen dimensiones psicológicas y contextuales, cuya interacción genera una forma particular de construir la experiencia pasada, siempre en relación con lo que hoy somos, con nuestro presente, así como con nuestros proyectos de futuro. A esta limitación de la memoria individual, se une la propia de la memoria colectiva, pues esta no solo se nutre de las experiencias individuales vividas a lo largo de los años, sino que se vincula con el legado pasado transmitido sobre los relatos, leyendas y vivencias de los coetáneos (Sanz, 2005).

En otro orden de cosas, tampoco queremos dejar de tomar en consideración el número de testimonios recogidos y su contextualización geográfica en la provincia de Segovia. No es nuestro interés hacer una generalización de los datos, pues nuestro propio método de estudio es contrario a esta generalidad de resultados, pero sí mostrar una panorámica de cómo fue vivida la educación por las clases populares.

A las limitaciones propias de los datos recogidos, también se une el reconocimiento de los sesgos que produce nuestra intencionalidad como investigadora, a la que tampoco queremos dejar de manifestar. La investigación que presentamos se elabora con el fin de que su autora pueda optar a la concesión del título de Doctora, último grado académico que confiere una universidad. Todo el estudio está teñido por los requisitos académicos que entraña la presentación de una investigación con estas características. Además, las narraciones recogidas parten de los propios objetivos trazados por la investigadora para la elaboración de la tesis, humedecidos por su pensamiento, su posicionamiento político y social frente al tema que aborda, así como su forma de entender la investigación y de pensar y actuar frente a ella, aspectos que condicionarán el trabajo final (Sancho, 2014). Nos encontramos en una posición de asimetría estratégica respecto a los participantes, no podemos disfrazarla. Solo reconociéndola conseguiremos dar el rigor ético que merece el estudio y hacer el debido ejercicio de responsabilidad social (Rodríguez, 1995). Por ello, y como forma de dar la mayor claridad posible al estudio, presentaremos nuestro trabajo bajo dos paisajes simultáneos, siguiendo las recomendaciones de Bruner (1988). Por un lado, expondremos un paisaje interior, que permite ver el pensamiento y las intenciones de la autora frente al estudio; y, por otro lado, revelaremos un paisaje exterior, que hace referencia a la exposición de las biografías de los participantes y a sus voces.

Las limitaciones que hemos señalado en líneas superiores se podrían entender, en otra acepción de la palabra, como lindes o fronteras que configuran el territorio de nuestra investigación; un territorio que, entendido desde este otro punto de vista, es el lugar valioso de la palabra, pues en él se cumple con dos conceptos de validez (Torrego, 2014) que refuerzan la calidez y la ética de la investigación social. Nos referimos a que nuestro trabajo tiene validez democrática, pues surge de la colaboración, concretada en la palabra, de la investigadora con las personas participantes. Tiene, asimismo, validez local, pues las preguntas de investigación surgen de un contexto concreto y específico: la Segovia del primer franquismo.

Contar con la voz de los testigos de aquel drama resulta ser la mayor contribución que podemos hacer a la literatura científica en esta temática. Y no solo lo es porque, aún en nuestros días, podemos hablar de testimonios vivos, sino porque sus relatos nos dan la

oportunidad de abrir nuevos caminos de investigación, (re)significar los discursos existentes y ampliar la historia educativa y social del franquismo.

Solo dando la posibilidad de narrar su experiencia a las personas que fueron víctimas de aquella dictadura y de sus enseñanzas, podremos escribir una historia de la educación más justa, más igualitaria y más asentada en los pilares de la verdad.

*Se merecen la espuma de los truenos,  
se merecen la vida y el olor del olivo,  
los españoles amplios y serenos  
que mueven la mirada como un pájaro altivo*  
(Miguel Hernández)

## **JUSTIFICACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL**

### **Académica**

El presente estudio se justifica por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan en España las enseñanzas oficiales de doctorado (BOE nº35, de 10 de febrero de 2011). En el artículo 13 de dicha normativa se expone que, además de las actividades formativas requeridas en cada programa de doctorado, el doctorando debe realizar un trabajo original de investigación en cualquier ámbito de conocimiento.

El trabajo de investigación que presentamos se enmarca dentro del programa de doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación que oferta la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid.

De acuerdo con la Resolución 8 de junio de 2016, del Rectorado de la Universidad de Valladolid, por la que se hace pública la normativa para la presentación y defensa de la tesis doctoral en la Universidad de Valladolid (BOCYL nº114 de 15 de junio de 2016), el estudio se presenta bajo la modalidad ordinaria de tesis doctoral e incluye los capítulos exigidos para tal circunstancia. Además, como indica el capítulo 3 de dicha resolución, como acreditación de la tesis doctoral, se han realizado las oportunas contribuciones científicas, que cumplen con los criterios de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación para el reconocimiento de tramos de investigación en el área de conocimiento de las Ciencias Sociales.

Por último, el estudio se incluye dentro de la mención de “Doctorado Internacional”, cumpliendo con las exigencias requeridas para tal fin, recogidas en el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, mencionado con anterioridad. La doctoranda ha realizado una estancia de tres meses en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto (Portugal), avalada por la Comisión Académica del Programa de Doctorado; el resumen y las conclusiones del estudio se presentan en inglés; la tesis está informada por dos expertos doctores pertenecientes a instituciones de Educación Superior de Italia y Estados Unidos; y en el tribunal evaluador habrá una persona experta en el tema de estudio perteneciente a un centro de investigación no español.

## **Personal**

El nacimiento de esta investigación es el relato de una deuda personal. En el año 2012 comencé un estudio centrado en la recuperación de la memoria escolar de posguerra, en la provincia de Segovia, a partir de los relatos orales del alumnado. Esta investigación, que partía del testimonio de mi abuela, me ayudó a observar que era casi tan importante la educación que recibió la infancia de clases populares, durante la dictadura, fuera del aula, como la aprendida dentro del ámbito formal. Sin embargo, tuve que limitar el análisis de aquella investigación, porque el estudio se enmarcaba en el formato de un Trabajo Final de Máster. Tras su conclusión tuve la sensación de no haber podido abordar muchas cuestiones decisivas en el análisis de la educación de aquellos años. Por ese motivo decidí matricularme en el programa de doctorado que ampara esta tesis doctoral y ahondar en los datos recopilados en el trabajo de investigación precedente. Fui consciente desde el inicio de que intentar abordar un tema tan amplio como es la educación, durante un periodo histórico tan dilatado y cambiante, como es la posguerra, podía ser algo pretencioso, pero merecía la pena sumergirse en el proyecto. Trascender los límites de la educación formal nos permitía contemplar cómo los espacios en los que los menores convivieron, después de la guerra, con la familia, con el grupo de iguales, con la Iglesia y con los poderes locales, se convirtieron para ellos en fuentes de aprendizaje más poderosas que la propia escuela. Sólo siendo capaces de analizar las enseñanzas dentro y fuera del aula podremos conocer la verdadera magnitud de la educación franquista y sus influencias en la biografía de quienes fueron educados en ella.

Pero más allá de las cuestiones académicas hubo algo más personal que me llevó a escribir esta tesis, la posibilidad de devolver la voz de mi abuela a las líneas de un relato histórico de la dictadura en el que ni la mujer, ni la clase popular se vieron representados. Este ha sido el motor fundamental que me ha llevado a redactar este trabajo académico.

## **OBJETIVOS**

Los objetivos de la presente tesis doctoral se han trazado tras un análisis previo de la literatura científica existente en relación a las diferentes parcelas y campos de conocimiento de la historia educativa de la posguerra. Las primeras conclusiones de esta revisión teórica nos llevaron a apreciar cuatro notas que marcaron nuestro trabajo posterior. Descubrimos que existía una amplia y compleja variedad de fuentes en las que se asentaban los estudios de este periodo, siendo predominantes las de carácter escrito. Dentro del campo de las fuentes orales, contemplamos que éstas se centraban en recoger las experiencias de los docentes y otros cargos relevantes en el ámbito educativo. Observamos también, que la mayoría de las investigaciones se centraban en la educación franquista analizando exclusivamente la educación transmitida en espacios formales. Por último, comprobamos cómo existe una gran desigualdad regional en España, en relación con el número de trabajos realizados con fuentes orales sobre la educación franquista.

Nuestro objetivo, tras este análisis, no era otro que tratar de adentrarnos en la educación franquista en Segovia a partir de fuentes orales nacidas de la voz de la infancia de aquel periodo. Así, procedimos a realizar 33 entrevistas a tres niños y tres niñas nacidos a lo largo de la década de 1930, en el seno de familias populares de la provincia de Segovia. El objetivo fundamental de la investigación era conocer cuáles fueron las influencias educativas que estos menores recibieron durante su infancia y las repercusiones que la educación recibida en espacios formales y no formales tuvo a lo largo de su trayectoria vital. Para alcanzar este objetivo general, nos planteamos cuatro objetivos específicos: a) profundizar en el recuerdo de sus experiencias infantiles para conocer la influencia educativa de la familia y la comunidad; b) reconstruir el relato escolar de los protagonistas con el fin de descubrir el influjo de la educación formal en su biografía; c) indagar en sus vivencias de juventud, como forma de llegar a analizar las repercusiones que tuvo la educación recibida durante su infancia y adolescencia en sus trayectorias profesionales; d) averiguar qué recuerdos tenían de su etapa adulta, para poder situar a los participantes en el presente y reflexionar junto a ellos sobre las influencias de la educación en sus vidas.

La investigación intenta cumplir con los objetivos marcados asentándose fundamentalmente en la metodología biográfico-narrativa y utilizando una triangulación de los datos recogidos en los seis relatos de vida con diversas fuentes escritas e iconográficas.

## **ESTRUCTURA DEL ESTUDIO**

Para alcanzar los objetivos que nos marcamos en la investigación, la tesis se estructura en diez capítulos. A continuación, pasamos a presentar cada uno de ellos.

### *Capítulo I: Paseo por el paisaje interior del estudio. El contexto personal*

El primer capítulo trata de adentrar al lector, en su primer apartado, en algunas conceptualizaciones teóricas vinculadas con el tema de la memoria y la historia, que constituyen el primer fundamento teórico de la tesis doctoral. A partir de las mismas se presenta un segundo epígrafe en el que, partiendo de nuestra propia memoria, trazamos una autobiografía de grupo para dar a conocer el contexto personal de la investigación, una primera presentación de los protagonistas y los avances y retrocesos del estudio en estos años en los que ha sido elaborado.

### *Capítulo II: Fotografía del paisaje social. Una mirada a la clase popular en la posguerra*

El segundo capítulo muestra una panorámica del contexto social en el que se enmarca el estudio. Este apartado está estructurado en tres puntos interconectados que parten de la teoría sobre algunos conceptos sociológicos clave para la investigación, centrados en la estratificación social y las desigualdades de clase y de género que se producen por la pertenencia a un determinado grupo social, para después ahondar en la estructura social

del franquismo, aspecto que nos permitirá dibujar un boceto sobre la sociedad de posguerra en Segovia y situar a nuestros protagonistas.

*Capítulo III: Cruce de caminos. La literatura científica sobre la educación en el franquismo*

El tercer capítulo realiza un recorrido por la literatura científica publicada sobre la educación en el franquismo. En este apartado de la tesis desarrollamos las principales líneas de investigación que se conectan con los objetivos de nuestro estudio, analizamos los vacíos temáticos que aparecen en cada uno de estos focos de estudio y esgrimimos algunas líneas de investigación que podrían abrirse a partir de este recorrido teórico.

*Capítulo IV: El puente hacia el testimonio. La investigación biográfico-narrativa*

El cuarto capítulo permite justificar el enfoque metodológico elegido para desarrollar el objeto de estudio de la tesis. En el mismo vamos narrando las diversas etapas seguidas en el proceso, desde las que se podrán conocer los referentes teóricos de la metodología de la que nos hemos servido en el estudio, los presupuestos epistemológicos, metodológicos y éticos que conlleva dicha metodología y cómo hemos construido, de acuerdo con estos referentes, nuestra propia investigación. Con este capítulo terminaría ese paisaje interior del que hablaba Bruner (1988), en el que se hace visible la intención de la autora frente al estudio. A partir del mismo, comienza la exposición del análisis de las biografías de los participantes.

*Capítulo V: Primera panorámica. Educación de la infancia popular en la guerra civil y la posguerra. La familia y la comunidad*

El quinto capítulo se corresponde con el primer núcleo de significado del análisis de datos. Bajo seis categorías de análisis zambullimos al lector en la infancia de los protagonistas. Sus experiencias en relación a la familia, la cotidianidad, las carencias económicas, la falta de recursos, así como las relaciones entre iguales y con la comunidad, en la primera infancia, nos permitirán profundizar en los primeros moldes educativos vividos por los protagonistas. El género y la clase social serán las guías que marcarán sus primeras experiencias.

*Capítulo VI: Segunda panorámica. El relato de la escuela. Implicaciones de la educación formal*

El sexto capítulo constituye el eje central sobre el que se asienta el análisis de datos. En el mismo tratamos de penetrar en el relato escolar de las personas que participan en el estudio, para mostrar una panorámica de las experiencias vividas en escuelas públicas nacionales, de la provincia de Segovia, desde la visión del alumnado. El edificio escolar, el recuerdo del aula, la cultura escolar, la imagen del maestro y la maestra y las relaciones entre iguales, dentro del espacio escolar, desvelarán un conjunto de emociones y sentimientos de los protagonistas frente al recuerdo de la escuela, que darán muestras de la importancia de la educación formal en sus biografías.

*Capítulo VII: Tercera panorámica. Final de la niñez, inserción profesional y juventud. Últimas experiencias de formación adolescente*

El séptimo capítulo, que se corresponde con el tercer núcleo de significado de la experiencia de los participantes, presenta las vivencias que surgen en el periodo enmarcado entre el final de la escolarización y la adolescencia. La educación se presenta, en este periodo, a partir de las enseñanzas de la familia, las experiencias en los primeros empleos y las relaciones entre iguales, que la convertirán en un mecanismo fundamental para que los protagonistas asuman por completo su identidad de clase y de género.

*Capítulo VIII: Cuarta panorámica. Vida adulta. Repercusiones de la educación vivida en la biografía de los protagonistas*

El octavo capítulo, y último del análisis de datos, analiza desde las experiencias de la vida adulta de los protagonistas, la influencia que la educación recibida en la infancia y la adolescencia tiene en su vida adulta. Las decisiones que los participantes van tomando en este periodo cumplen fielmente con las directrices que la educación familiar, escolar, eclesiástica y nacional les ha marcado en periodos previos. Este relato de vida adulta terminará situando a las personas que protagonizan el estudio en la actualidad y nos llevará a conocer y debatir junto a ellos, las repercusiones de la educación recibida a lo largo de su biografía.

*Capítulo IX: La fuente del debate. Hacia una discusión de los testimonios*

El penúltimo capítulo tiene como objetivo llevar a cabo una discusión de los datos obtenidos, a partir de los cuatro objetivos específicos que nos marcábamos al comienzo de la investigación y que coinciden con los núcleos de significado del análisis. Debatiremos los datos con autores y autoras que han trabajado algún apartado de nuestro objeto de estudio y trataremos de analizar las continuidades y discontinuidades que marca la investigación que presentamos frente a la teoría desarrollada por otros investigadores.

*Capítulo X: El final del camino... Algunas conclusiones del estudio*

El último capítulo, que se presentará también escrito en inglés, arroja las conclusiones a las que hemos llegado con nuestra investigación. A través de las mismas daremos contestación a los objetivos específicos de la investigación y trataremos de dar respuesta a la pregunta inicial que mueve todo el estudio: *¿Qué influencia ha tenido la educación para la infancia de clase popular segoviana, nacida en la década de 1930, en sus trayectorias vitales?* En este capítulo también expondremos el alcance y las limitaciones de la investigación, así como los futuros desarrollos y la huella que ha dejado, tanto a nivel profesional como personal, el estudio para la investigadora.

A estos diez capítulos le sigue la relación de referencias bibliográficas y los anexos, en los que se incluye un marco teórico sobre la historia de la posguerra y la educación en

este periodo<sup>1</sup>; las transcripciones de las entrevistas realizadas; la documentación utilizada para la triangulación de los datos; y el diario de investigación.

## **ALGUNAS NOTAS PREVIAS A LA LECTURA DEL TEXTO**

Antes de comenzar con el primer capítulo me gustaría exponer a la persona que esté leyendo estas líneas algunas notas previas a la lectura del texto.

La tesis que podrá leerse a partir de estas páginas está empapada de recuerdos y sentimientos. Soy consciente de que la tradición académica dominante exige al investigador una neutralidad y objetividad consciente frente a los datos y a su posterior análisis, pero, si de algo me han servido estos años de estudio y de experiencias, han sido para entender que ningún texto deja de estar impregnado de memoria y olvido. Sustentar nuestras producciones científicas en determinados autores, utilizar un tipo de fuente o exponer ciertas conclusiones, silenciando otras, hace que cualquier investigación quede moldeada por la intención de la persona que la desarrolla.

Lejos de silenciar esta realidad quiero exponerla desde el inicio. Todo el texto que presentamos parte de la memoria de la autora y de los protagonistas. Precisamente ha sido esta memoria, en continuo aprendizaje, la que nos ha hecho llevar el estudio por diferentes fases. La primera de ellas partió del contacto con los referentes teóricos de la etapa histórica en la que se asienta la investigación, la redacción de dos capítulos teóricos (Anexo I) y la posterior decisión de relegar estos capítulos a un anexo, por no representar de forma directa la vida de nuestros protagonistas. La segunda fase nace de la construcción del estudio a partir de las narraciones de los participantes y de sus propias experiencias biográficas. Esta nueva versión del trabajo nos hizo reconsiderar todos los esquemas previos y someter nuestro estudio a nuevas revisiones tanto teóricas como metodológicas. Sabemos los riesgos que entraña esta forma de hacer conocimiento, pero, como ya hemos explicado, nuestro texto está plagado de memoria y de vida. Dos factores que han primado en la elaboración de la investigación.

Por último, nos gustaría exponer que, como una decisión democrática y ética más del trabajo, el lenguaje utilizado para la confección del texto ha querido alejarse de la complicada lengua académica con el objetivo de que la investigación pueda ser leída y comprendida por cualquier lector, independientemente de su nivel de estudios.

En relación al lenguaje, también queremos expresar que hemos intentado utilizar a lo largo del texto un lenguaje inclusivo, a pesar de que en muchos párrafos se ha hecho uso del masculino para que la lectura no resultara tediosa. Quizá la propia educación recibida a lo largo de mi trayectoria académica, y que hoy tengo tan interiorizada, haya sido la culpable de este tipo de redacción.

---

<sup>1</sup>Este marco teórico fue construido en los inicios de la investigación. A lo largo del trabajo el lector podrá ver que se prescindió del mismo por varios motivos, pero el fundamental es que no representaba de forma directa la vida de los protagonistas, pues estaba construido con fuentes escritas que nacían de las clases dominantes.

Sin más preámbulos, bienvenidas y bienvenidos al relato de la infancia de la clase popular franquista.

## **CAPÍTULO I: PASEO POR EL PAISAJE INTERIOR DEL ESTUDIO. EL CONTEXTO PERSONAL**

El capítulo que presentamos nace de un tema crucial para la presente tesis doctoral: la memoria. Recordamos al lector que el estudio que podrá leer a partir de las siguientes páginas se basa en la recuperación de los relatos biográficos de tres niños y tres niñas nacidos durante la guerra civil española, en la provincia de Segovia. Nuestros protagonistas hicieron a lo largo de esta investigación uso de su memoria, para traer al presente los recuerdos de sus experiencias pasadas, vivencias en las que el género, la clase social y el territorio jugaron un papel determinante. La imbricación entre la memoria, la narrativa y la historia está presente en buena parte del trabajo, por ello hemos creído conveniente comenzar el estudio presentando algunas consideraciones al respecto.

En el presente capítulo exponemos bajo dos epígrafes algunos temas que constituyen el fundamento de toda la teoría redactada en momentos posteriores y que parten de la memoria. Por ello, dedicaremos un primer apartado a debatir sobre algunas conceptualizaciones teóricas vinculadas con la memoria individual y la memoria colectiva, así como la relación que la memoria tiene con la identidad. A partir de este debate, enfatizaremos en la correspondencia que se establece entre la memoria y el olvido, como procesos fundamentales en la acción del recuerdo. Por último, trataremos de reflexionar acerca de las conexiones y discrepancias que se establecen entre la historia y la memoria, así como los procesos de apropiación de la memoria, a los que ha recurrido con frecuencia la historiografía tradicional.

Avanzando en este camino, trataremos en un segundo punto, de hacer uso de nuestra propia memoria, para presentar un breve recorrido por la biografía de la investigadora. Esta autobiografía nos llevará directamente a mostrar cómo nace la preocupación por el objeto de estudio de la presente tesis; y permitirá al lector adentrarse en las relaciones que se han tejido a lo largo de la investigación entre la investigadora y las personas que han participado en el trabajo, así como conocer los avances y retrocesos que han ido fraguándose en la evolución del estudio.

Hemos decidido abrir la tesis escribiendo este capítulo, pues estamos de acuerdo con Sierra y Blanco (2017), en que cualquier investigación en educación precisa hablar de la experiencia, no solo de quienes ofrecen sus vivencias a la mirada investigadora, sino también de lo vivido por la persona que investiga. Precisamente, es el relato de esta experiencia, el que nos permite mostrar al lector cómo hemos ido construyendo el conocimiento teórico que se presenta en el estudio, a partir de la escucha, del diálogo y de la comprensión de acontecimientos en un constante debate con las fuentes. Además, será esta narración, la que facilite la exposición de lo que Luisa Passerini denominó en su libro de 1988 el “Autoritratto di gruppo”, es decir, una autobiografía colectiva, que es

el trabajo final, de la que todos los sujetos que participamos en la investigación formamos parte.

## **1.1. Todo parte de los hilos de nuestra red: la memoria**

### **1.1.1. Memoria individual y memoria colectiva**

Memoria... No resulta ser un tema baladí la definición de esta palabra y las derivaciones que de ella germinan. La memoria se presenta como un territorio inquietante y plácido a la vez. Un espacio de redenciones personales donde se destilan las ilusiones, las experiencias inconfesables, los amores adolescentes, el rencor y el miedo. Imágenes, sonidos, olores, caricias y sabores forman parte de un patrimonio personal que anida en el recuerdo humano (Pérez, 2004, p. 9).

Cuando pensamos en la palabra *memoria*, acuden a nuestra mente mensajes e imágenes que se enlazan con el *recuerdo* y el *pasado*. Recordamos nuestras experiencias de ayer gracias al registro censor que se encuentra en nuestra memoria, una memoria que hoy recuerda el pasado desde un tiempo presente. Por tanto, no podemos definir la memoria como un simple registro de nuestro pasado, sino como una reconstrucción del mismo desde el presente (Halbwachs, 1925).

Después de aclarar este concepto parece necesario considerar que por ser la memoria una facultad propia del ser humano es individual. Cada persona construye su memoria sobre las experiencias que ella misma ha vivido, convirtiéndose así en la protagonista y principal actriz de su relato (Sanz, 2005). La narración de sus experiencias nace de esta forma, como el producto de la lucidez de la persona respecto a sus recuerdos y las omisiones conscientes o inconscientes de su olvido.

La memoria es la vida, siempre llevada por los grupos vivos a esta rúbrica, está en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia, inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones, susceptible a las largas latencias y a repentinas revitalizaciones (Nora, 1984, p. 19).

La memoria no es por tanto una restitución anacrónica del pasado, sino una reconstrucción del presente realizada y actualizada a través del lenguaje y de algunas prácticas sociales (Vázquez, 2001). Esta consideración nos lleva a pensar que aunque se trata de una práctica individual, toda acción de recuerdo siempre se asienta en unos marcos y un tejido colectivo. Como afirma Gardner (2003), a pesar de que dentro de la mente los procesos de recuerdo operan incesantemente para preservar lo que podríamos considerar como único, la memoria contiene un recuerdo colectivo. Este enfoque es defendido desde las Ciencias Sociales, por autores como Maurice Halbwachs, que habla sobre la relación dialéctica que existe entre el individuo y la sociedad; o Berger y Luckman y Jan Assman, que explican como toda memoria se asienta en la cultura del individuo. Sabemos que las personas están ligadas a sus antepasados gracias al universo simbólico que se encuentra enraizado en la cultura (Berger & Luckmann, 1968, p.131). A su vez, la cultura nace de la relación creada entre las dimensiones social y temporal (Assmann, 2007, p.16). El tiempo y el espacio social articulan de este modo una

intrincada red de relaciones entre los cuerpos y las mentes que ocupan un territorio y hablan, yacen, actúan e interactúan cotidianamente (Astete, 2012).

Escribe Dreher (2017) que cuando empezamos a recordar nuestra biografía, percibimos que todo el saber recibido nace por herencia de nuestros progenitores, familiares, docentes padres, nuestros maestros y las personas que nos rodean. Son estos grupos sociales los que van sustentado con sus saberes nuestras propias vivencias y a la vez, sentado las bases de nuestros aprendizajes. Además, nuestra memoria individual se presenta dentro de unos marcos sociales como son el espacio y el tiempo y se edifica bajo ciertos productos culturales, como el lenguaje (Mendoza, 2005). Son extensamente conocidas las relaciones que existen entre la memoria y los aspectos sociales (Bartlett, 1932; Blondel, 1928; Halbwachs, 1925, 1950). Entre ellos, el lenguaje resulta ser uno de los más significativos, pues es la herramienta a través de la cual recibimos nuestros primeros conocimientos, nos permite verbalizar lo que aparece representado en nuestro recuerdo y también modelar de forma interna nuestros propios silencios (Calveiro, 2001).

Halbwachs (1991) unifica todos estos aspectos y explica que el carácter social de la memoria se explica porque: a) el recuerdo es una rememoración con los otros; b) se apoya en marcos sociales de referencia, como la familia, las ceremonias o los ritos; c) recordamos las memorias compartidas con aquellas personas que nos rodean; y d) se basa en la comunicación lingüística con seres que son significativos para nosotros.

Atendiendo a estos factores, la memoria social puede ser entendida como un componente que impregna buena parte de los fenómenos y procesos sociales y que posibilita la continuidad de lo social (Vázquez, 2001). Percibida de este modo, la memoria individual no sería más que un mero punto de vista dentro de un grupo social, siendo este punto de vista el que le otorga a la persona los elementos que debe recordar y mantener en la propia memoria (Mendoza, 2005). Los propios grupos sociales, dentro de sus modos de conocer, de comprender y de vivir el pasado, lo reconstruyen y se lo transmiten a las nuevas generaciones (Fernández, 1991). De esta forma, aparece la denominada memoria colectiva, que no sería más que el proceso social de reconstrucción de un pasado vivido y experimentado por un grupo, comunidad o por la misma sociedad (Halbwachs, 1925, 1950).

No cabe duda de que esta memoria colectiva siempre tiene una “dimensión intrínsecamente política, derivada de su relación con estructuras de poder social, político y económico” (James, 1997, p. 1411). Puesto que cada individuo pertenece a un grupo social, circunscrito a colectividades mayores, las diversas memorias colectivas se pueden superponer, reforzar o contradecir, creando sincretismos y generando diferentes perspectivas de la realidad. La memoria colectiva reflejaría así el producto de la interacción entre diferentes grupos sociales que compiten por imponer su perspectiva frente a otros (Arias & Albarca, 2012).

Lamentablemente, esta lucha por imponer la memoria de unos grupos sobre la de otros, se ha convertido en una constante a lo largo de toda la historia. Aquellas memorias que

tuvieron el poder de la palabra y los medios económicos y de difusión en determinados periodos históricos, han sido las que han prevalecido a lo largo de los años (Benavides, 2012). Desde instancias oficiales también se ha propiciado la conservación de documentos, testimonios y escritos de aquellos grupos sociales que ostentaron el poder, limitando cualquier fuente nacida en el resto de colectivos.

Resulta llamativo que cuando la historia ha necesitado recuperar estos testimonios silenciados, los historiadores recurren frecuentemente a hacerlo a través de preguntas guiadas que pretenden preservar los discursos oficiales y no se da voz a las vivencias de la cotidianidad, a la narración de aquellas situaciones desgarradoras que se presentan como una constante en los grupos más vulnerables. Pero no solo no se da voz a esta cotidianidad, sino que tampoco se pone cuidado en conocer cómo estos grupos resistieron a esas situaciones de opresión y de miseria a las que fueron sometidos (Benavides, 2012; Torres, 2006). Quizá esta confesión supondría una nueva reconsideración de la historia que nos ha sido transmitida, siendo esta más real y democrática.

### **1.1.2. La memoria y la identidad**

Los estudios de carácter biográfico-narrativo son impensables sin recurrir a dos temas concluyentes para su elaboración: la memoria y la identidad (Sanz, 2005). Ambos conceptos se presentan, aún si cabe, como más imprescindibles en investigaciones contextualizadas en países que han sufrido cambios sociopolíticos profundos, como ocurre en el caso de España, Italia o Alemania. La memoria, como la acción de recordar, y la identidad, como el conjunto de rasgos que identifican y diferencian a una persona o grupo social, ayudan a debatir sobre los acontecimientos que se recuerdan, su influencia y aquellos otros que permanecen en el olvido (Maldonado, 2010).

La identidad se edifica en “el territorio de la memoria, en el terreno del (re)conocimiento, donde el recuerdo rescata del olvido el espacio perdido, el sueño pasajero, el dolor superado” (Sierra, 1998, p. 90). La identidad viene marcada por la pertenencia de una persona a un grupo social determinado en oposición a otros grupos, pero también por la voluntad que el individuo siente de definirse exteriormente como miembro de ese grupo (Aurell, 2005, p. 193).

Mediante la memoria se construyen y (re)significan los acontecimientos pasados desde nuestro presente. Es posible que las personas nos reconozcamos como tales, con una experiencia vivida, porque tenemos una historia (Maldonado, 2010). Es a través de la confluencia entre pasado y presente donde se define la identidad (Vázquez, 2001). Los acontecimientos son interconectados a través de un pasado, un presente y un futuro gracias al universo simbólico que, como ya explicábamos, permite vincular a los individuos con sus predecesores y sucesores, dentro de un nexo que da sentido a la vida y continuidad a la realidad social (Dreher, 2017). Pero además, es este universo simbólico el que crea pertenencia e identidad, tanto a través de su aspecto normativo como de su aspecto narrativo, basado en el saber común y en una autopercepción compartida (Assmann, 2007, p. 16).

Debemos añadir a esta explicación, que la identidad no se presenta como un constructo único. Existen una multitud de identidades que pueden desplegarse desde las variables personal, social, cultural o nacional. A partir de estas variables, emergen las identidades de clase, de género, de territorio, de edad, de roles sociales, de religión, de ideologías, etc. Estas identidades, que varían en función del tiempo y del contexto, se componen de un conjunto de rasgos, características o circunstancias que configuran una constante propia de una colectividad y permiten a los individuos identificarse (Maldonado, 2010, p. 172).

Sostiene Hobsbawn (2000), que las personas buscan frecuentemente grupos a los que poder pertenecer, porque ese hecho les genera seguridad. Encuentran lo que buscan en los grupos de identidad, en los que se asientan nuestras experiencias biográficas, nuestros recuerdos y nuestros olvidos; y desde los mismos proyectamos nuestras voces.

La narrativa tiene un enorme potencial para abordar los complejos procesos en los que se afianza la memoria y desde ella podemos debatir sobre cómo la persona se define.

La narrativa puede sancionar, reafirmar o consolidar identidades, versiones del pasado y jerarquías de valores ya vigentes mediante su recreación o reactualización artística, como también perturbarlos, cuestionarlos, transgredirlos o anularlos a través de la exposición ficcional de nuevos valores y versiones alternativas del pasado (Maldonado, 2010, p. 176).

Es esta narrativa, en los estudios históricos, la que desvela qué identidades existían en nuestro pasado, cuáles de ellas continúan vigentes gracias a los estudios de la memoria y qué papel tienen los olvidos. Indudablemente, el poder también juega un papel sustancial dentro de las relaciones entre la memoria y la identidad. Volvemos a traer en este punto, la explicación que Halbwachs (1925, 1950) presentaba sobre cómo la memoria colectiva se había utilizado frecuentemente para reforzar un relato político que resultaba ser el dominante frente a otros. El sociólogo afirma que, ante un mismo hecho histórico, existen tantas memorias como grupos e instituciones hay dentro de una sociedad, pues cada uno de ellos explicará el fenómeno de acuerdo con sus intereses y su contexto cultural. Rubio (2016) continúa diciendo que cuando estos saberes y relatos se mueven dentro del campo de las identidades, la memoria colectiva se presenta como un campo de batalla. Las memorias que parten de la identidad y que se encuentran enfrentadas en el seno de la misma sociedad, pugnan entre ellas por convertirse en dominantes. De esta forma vemos como a nivel social, identidades como las de clase, género o territorio -entre otras- no se han visto representadas de forma equitativa dentro del discurso histórico.

Los territorios con mayores recursos, las clases sociales más poderosas y los hombres han resultado ser los grupos con mayor representación en la historia. En otro lugar se hayan algunos colectivos que, o no han sido visibilizados, o se han visto representados de forma subordinada a estos grupos hegemónicos. La memoria colectiva se convierte así en “un espacio de lucha política y de conflicto identitario” (Rubio, 2016, p. 359).

Son estos olvidos sociales e individuales, en los que la memoria y la identidad cobran un eminente valor. La memoria colectiva necesita la diversidad de identidades a la que se ha venido oponiendo el pensamiento único postmoderno. El afán por desatar la memoria no es más que la necesidad por librar a la identidad -tanto individual como social- de las garras de lo uniforme.

Sin memoria desaparecen los pueblos, muere la diversidad, deja de existir la política y sólo queda una forma de percibir la vida: la que conviene a un mundo donde las identidades se diluyen en lo global, donde el olvido y el silencio contribuirían a la uniformidad del pensamiento, de las personas, de las cosmovisiones del mundo y de la vida, a la desmovilización, a la ausencia de subversión y de transformación social, en suma, a la despolitización (Fernández, 2006, p.33).

Resulta necesario reconstruir las identidades dañadas por el olvido de la historia, pero como explica Valladolid (2012) y también hemos expuesto en el apartado anterior con Benavides (2012), no se trata de hacerlo desde una memoria compasiva, informada por los principios de la identidad política, sino de hacerlo a través de una memoria histórica y situada que revele dónde se encuentra la discontinuidad y el olvido e intente cubrir los espacios como una práctica ética y democrática.

### **1.1.3. La memoria y el olvido**

Los aspectos de la memoria, que hemos analizado en los dos puntos anteriores, ya anuncian que una de las partes más esenciales de la memoria resulta ser el olvido. Nuestro interés en este punto no es mostrar a nivel biológico cómo funciona el cerebro humano, en relación a los procesos de recuerdo y olvido, pero sí analizar de forma breve en qué consiste el olvido y por qué olvidamos algunas escenas de lo vivido.

Para comenzar a reflexionar sobre este tema, no podemos dejar de recurrir, por la importancia que tiene en nuestro estudio, al papel que presentan los diferentes tipos de memoria. Los estudios sobre la memoria acuden a la distinción entre memoria implícita y explícita como procesos básicos de recuerdo y aprendizaje. La diferencia entre ambos tipos de memoria radica en que mientras la memoria implícita está repleta de recuerdos inconscientes, que permiten sentar las bases de nuestros hábitos de comportamiento, tanto perceptivos como motores; la memoria explícita es la que se asienta en el recuerdo consciente. Ambos tipos de memoria solo pueden ser separadas con fines de análisis y descripción, ya que, en los procesos cognitivos internos de los seres humanos, la memoria implícita y la explícita se solapan, se complementan e influyen.

Morgado (2014), sostiene que la memoria explícita es la que posibilita que surjan los recuerdos deliberados que tenemos sobre nuestro conocimiento del mundo y nuestras experiencias personales. Dentro de la memoria explícita se presentan dos tipos de memoria: la semántica, que es aquella que tenemos sobre el conocimiento general del mundo; y la episódica, considerada como autobiográfica, pues es la que hace posible que aparezcan los recuerdos de las cosas que hemos vivido o nos han ocurrido a lo largo de determinados momentos de nuestra vida.

La memoria episódica es como el viaje mental de uno mismo en el tiempo y el espacio, un registro de historia personal que se actualiza continuamente con nuevas vivencias e informaciones que se instalan en el contexto de nuestras experiencias previas (Morgado, 2014, p. 76).

La relación que existe entre la memoria episódica y los procesos de recuerdo y olvido en el registro biográfico personal es crucial en este análisis. Sabemos que el olvido es tan importante como el recuerdo, pues se trata de una función mental necesaria para que no se sature nuestro cerebro, pero ¿qué acontecimientos seleccionamos para que permanezcan depositados en nuestra memoria y cuáles se convierten en objeto del olvido? El cerebro jerarquiza su contenido de acuerdo con el interés que los acontecimientos vividos suscitan para el sujeto a nivel emocional; con su posterior utilidad; o con el beneficio que generan en el individuo. El uso de estos recuerdos en la cotidianidad permite reactivarlos, mantenerlos vivos, pero el paso del tiempo los convierte en motivos para su olvido.

Existen algunas formas de olvido diferenciadas. Morgado (2014) expone que el olvido puede presentarse con una doble faceta: como un proceso pasivo de pérdida de memoria, ajeno a la voluntad del individuo; o como un proceso activo, promovido por el propio sujeto, que inhibe la memoria para impedir el recuerdo. Es este olvido consciente, contenido por el pensamiento y sujeto por el lenguaje (Mendoza, 2017), el que suele ser objeto de crítica por los historiadores cuando recurren a los usos de la memoria. La memoria, con su carácter individual y subjetivo, decide cómo recordar los acontecimientos y qué partes de la experiencia no señalar. Pero esta narración individual también se encuentra marcada por los procesos de memoria y olvido sociales. Vázquez (2001), afirma que la propia continuidad y el mantenimiento de la sociedad están sustentados en procesos individuales y sociales de memoria y olvido. Explica Fernández (2006) que siempre ha existido una política del olvido. El olvido es fruto de una reflexión, una decisión o una necesidad tanto individual como del poder. Muchos pueblos se han visto sometidos a la privación de sus recuerdos y a la manipulación de su memoria gracias a la incautación que de ellos han hecho los grupos más poderosos.

Cada orden social, en un momento histórico concreto, vehicula normas, valores y creencias que estimulan o inhiben ciertas memorias de forma plenamente ideológica (Vázquez, 2001). Los grupos hegemónicos suelen apropiarse continuamente del olvido para mantenerse y legitimarse en puestos de mando. El silencio, la omisión, la prohibición o la censura son las herramientas que permiten que ciertos acontecimientos del pasado, inscritos en la memoria colectiva, se vuelvan invisibles por la acción de grupos que dominan el plano institucional (Mendoza, 2005).

Es común que este olvido filtrado desde instancias oficiales cale en la memoria social e individual, así “cuando este olvido impuesto es creído, asumido por la sociedad, la desmemoria se presenta y se transita en el camino del olvido social” (Mendoza, 2005, p. 10). La imposición de una única visión del pasado y la dominación de algunos grupos sociales sobre otros, para que olviden lo vivido y miren hacia su futuro no es más que la herramienta necesaria para que los poderosos tengan la garantía de quedar impunes ante la injusticia.

España, durante el periodo de la dictadura franquista, fue uno de los más claros ejemplos de esta dominación de unos grupos sociales sobre otros y de cómo estos últimos fueron desposeídos de la memoria. El régimen sometió a la población durante un largo periodo, a un proceso represivo que trajo consigo una etapa de silencio. Este sigilo fue fundamental para instaurar el rearme moral y social de la memoria del poder. La destrucción de la literatura, de la cultura y de la historia fueron los elementos que permitieron desposeer a los españoles de su memoria pasada y borrar los recuerdos del imaginario colectivo. Esta memoria pasó a ser educada a través de la política represiva franquista:

Lo amargo y siniestro de esta política es el miedo en el que se funda, la arbitrariedad e indefensión en que se sustenta y las consecuencias que provoca: pérdida de memoria, olvido terapéutico, olvido voluntario, recuerdos silenciados, “silencios memoriosos”, en expresión de Pedro Laín, procesos de des-memoria..., vidas llenas de olvidos, aunque al fin y a la postre vidas vacías por carecer de su esencial condición que es ser vividas por ellos mismos, y que a pesar de esa vacuidad pesaban terriblemente sobre las espaldas de quienes hubieron de soportar tanta censura e incriminación propia y ajena (Fernández, 2006, p. 48).

El poder no solo se encargó de desposeer a la mente española de sus recuerdos pasados sino de hacer brotar el olvido. Un olvido que tuvo continuidad tras el final de la dictadura. Las élites españolas, apoyadas por los medios de comunicación, iniciaron durante la Transición un pacto de amnesia social, sustentado en un único argumento: la estabilidad social y política (Brunner, 2009). Pero es impensable imaginar que pudiera haber una estabilidad política y social sin arrepentimiento, sin memoria, sin justicia...Media España “siguió siendo invisible y siguió atesorando el miedo y el silencio en la alcancía sin fondo de su infortunio” (Torres, 2006, p. 15).

Muchos historiadores de aquellos años contribuyeron con sus obras a promover este pacto de amnesia y olvido. Las fuentes escritas se convirtieron a finales del siglo XX en los vestigios más utilizados por los investigadores para fundamentar sus estudios. Esos legajos, conservados en archivos históricos con fines conscientes de reproducción, fueron el fundamento de un amplio volumen de obras, que sustentaron la memoria de los grupos dominantes y continuaron haciendo consciente el olvido de otros grupos sociales desfavorecidos. El relato de las clases populares, o de colectivos como los analfabetos, las mujeres, los exiliados o la infancia, solo se vieron representados en el discurso historiográfico, a través de datos cuantitativos, estadísticas y gráficos o situados en un segundo plano, desde el discurso heteropatriarcal.

Thompson (1988) apuesta por el uso de las fuentes orales como una de las herramientas más realistas para poder reconstruir la memoria de los grupos sociales menos favorecidos. Su testimonio permite ir ocupando los huecos del olvido, promovidos por el poder, a pesar de que la utilización de estos testimonios ha sido objeto de debate -y continúa siendo- en los círculos académicos. Pasamos a tratar esta problemática con mayor detenimiento en el siguiente apartado.

#### **1.1.4. La memoria y la historia**

Las relaciones y discrepancias entre la historia y la memoria nos han acompañado a lo largo de estos años y han sido objeto de debate y discusión en múltiples espacios académicos. En ellos, hemos visto como parecen existir dos grupos de investigadores, aquellos “al servicio de la historia” y otros estrechamente comprometidos con el “deber de la memoria”. Estas tensiones entre historia y memoria resultan preocupantes en el campo de la historia social (Caspard, 2009).

Desde cualquier ámbito se reconoce que la historia nace de la oralidad y que la recogida de testimonios orales ha constituido una práctica básica en el arte de historiar. Los desencuentros entre memoria e historia surgen cuando se empiezan a profesionalizar los estudios históricos y se produce su institucionalización. A partir del positivismo, el documento escrito pasa a ser la única fuente considerada válida y objetiva por el historiador y se relega a un segundo plano el testimonio oral (Egido, 2001).

Tradicionalmente, la historia se ha construido manteniendo una posición exterior al acontecimiento investigado. Esta distancia que se establece con el objeto permite estudiarlo, desmenuzarlo y extraer su sustancia y sentido (Bédarida, 1993). Las fuentes orales impiden que la persona que investiga se mantenga alejada del objeto de estudio. El subjetivismo que emana de la utilización de este tipo de fuentes, la relación que vincula al historiador con el participante y su carácter individual son algunas de las críticas que ha recibido tradicionalmente la fuente oral. La historia oral pasó durante muchos años a ocupar un lugar referencial desde ámbitos como la literatura o el folklore y a ser fuertemente cuestionada por la historia (Egido, 2001).

De esta forma, durante el siglo XIX y buena parte del XX, memoria e historia se han entendido como modelos contrapuestos para reconstruir el pasado. La historia ha sido considerada como el saber científico de los acontecimientos vividos en el pasado. Desde una posición objetiva, su rango se ha venido superponiendo al de la memoria, pues esta ha sido definida como el recuerdo de los hechos pasados cultivado por los contemporáneos y sus descendientes (Cuesta, 1998).

Fueron la Sociología y la Antropología, desde comienzos del siglo XX, las ciencias que se encargaron de rescatar el valor de los testimonios para la recuperación del pasado. Desde ellas, se discutía sobre cómo la única forma de penetrar en una comunidad y poder captar su sistema de valores y creencias era a través de la recogida de relatos vivos, capaces de transgredir los discursos oficiales (Egido, 2001, p. 168).

Será a partir de finales de los años sesenta, cuando empiece a surgir, por parte de los historiadores, la necesidad de rescatar las fuentes orales como medio para complementar los enfoques históricos tradicionales. Autores como Hobsbawm, explican en la década de los años ochenta que cuando “los historiadores intentan estudiar un periodo del cual quedan testigos supervivientes se enfrentan, y en el mejor de los casos se complementan dos conceptos diferentes de la historia: el erudito y el existencial, los archivos y la memoria personal” (Hobsbawm, 1989, p.4).

La perspectiva histórica a partir de este momento se centrará en analizar, a través las fuentes orales, la memoria colectiva, no sin antes explicar que se trata de una memoria limitada, selectiva, frágil, parcial y sometida a la erosión del tiempo (Cuesta, 1998). Explica Ricoeur (1997) que indudablemente existe una separación, por pequeña que sea, entre vivir y narrar, pues “la vida se vive, la historia se cuenta” (p. 482). Pero más allá de la subjetividad que empapa la memoria, explicada por su afectividad, emotividad y continua construcción desde el presente, sus diferencias con la historia y el mundo de la objetividad también llevan a pensar en otros temas candentes, como por ejemplo cómo es transmitido y preservado el conocimiento (Vázquez, 2001) y cómo las formas de hacer historia repercuten directamente en la labor de los historiadores:

Los hombres no solo viven, sino que se acuerdan de lo vivido y, con poca frecuencia, tienen el atrevimiento de pasar de la memoria a la escritura. La sociedad entrega a los historiadores esa tarea y ellos se convierten en los fiadores de la memoria. La profesión histórica se convierte así en algo más que una profesión, porque encierra un compromiso personal y una proyección social nada despreciable (Aurell, 2005, p. 13).

De forma elegante muchos investigadores han contribuido con sus estudios y valoraciones a forjar el olvido. La negación de verosimilitud a ciertas narrativas de grupos sociales que no ostentan el poder y la complacencia hacia ciertos grupos sociales, por parte de los historiadores, disimulando el desde dónde y para qué se escribe el discurso historiográfico ha sido una constante a lo largo de los años (Cuesta, 2007; Mendoza, 2004). Esto nos ha llevado a pensar, como afirma Foucault (1970), que las relaciones que se establecen entre la memoria y la historia, no se basan en una cuestión exclusivamente academicista, sino que remiten directamente a las relaciones de poder, a los espacios de apropiación de los discursos.

El surgimiento a finales del siglo XX de los usos críticos de la memoria sigue esta línea de opinión e intenta manifestar cómo memoria e historia se complementan y tienen unas fronteras cada vez más borrosas (Cuesta, 2011). Estamos de acuerdo con Ricoeur (2003), en que solo a través de la unión de la memoria y la historia se puede reconstruir el pasado. La memoria es la base para el estudio de las interrelaciones entre diferentes grupos sociales, aporta algunos elementos testimoniales y sirve para caracterizar a los sujetos y a los procesos.

La misión de la historia sería favorecer la comprensión y explicación de las interrelaciones de estos grupos en un tiempo y espacio determinados (Acuña, 2014) y para ello juega un papel crucial la memoria:

La potencialidad de la memoria como material histórico, le proporciona un valor intrínseco que se ve incrementado por su exigencia ética y de restitución moral, por su compromiso con los que ya no existen, con su sacrificio y sus vidas, con un pasado que puede alumbrar el presente y el futuro. Todo esto exige, como hemos dicho, preservar la memoria, y hacerlo esclareciéndola, manifestándola, resarciéndola de los intentos manipuladores, desenmascarando las intenciones del poder —de la memoria victoriosa— por silenciar, acallar y enterrar la memoria vencida, explicando el pasado para evitar

que caiga en el olvido, restaurándolo en aquellos a quienes se les arrebató de forma ignominiosa, evitando la des-personalización, no consintiendo el rapto del alma al que se sometió a los vencidos, evitando una nueva y peor muerte, la del olvido, la de la pérdida de la memoria, reconstruyendo su identidad, su pasado, su vida, su nombre, todo eso que les hace únicos (Fernández, 2006, p. 34).

El testimonio constituye la estructura fundamental de transición entre la memoria y la historia (Ricoeur, 2003, p. 41). Gracias a él podemos rescatar esos espacios urdidos por el silencio de ciertos grupos sociales. Creemos en la idea de Cagnolati (2014), del extraordinario valor de la memoria y de la necesidad de su conservación como fuente de investigación. Sabemos que el tiempo borra algunos contenidos de nuestras experiencias y reduce el grado de consistencia de lo recordado, aunque estos no constituyen argumentos decisivos para decir que los testimonios carecen de valor (Ferrando, 2006). Además, la narrativa permite revelar nuevos conocimientos que escapan de la evidencia del registro documental, ofreciendo paralelismos y discrepancias entre fuentes habladas y escritas (Gardner, 2003).

Durante estos años hemos oído una y otra vez escuchar, en distintos foros de debate, cómo la memoria no es en sí misma historia, se construye como tal gracias a la labor del investigador, pero ¿podría existir la historia sin memoria? Solo si asumimos que memoria e historia se comportan como dos registros solapados, que están fuertemente empapados por las relaciones de poder y contruidos desde la subjetividad estaremos en condiciones de trascender los límites de la racionalidad para crear una historia asentada en los pilares de la verdad.

## **1.2. Autobiografía colectiva**

Señaladas las dificultades que envuelven los conceptos centrales de este trabajo de tesis, intentaremos a continuación hacer uso de nuestra propia memoria personal, para mostrar desde la biografía de la investigadora cómo nació nuestra curiosidad por el estudio que presentamos y el recorrido narrativo que ha seguido la investigación en el transcurso de estos años. A lo largo de las siguientes páginas, podremos comprobar cómo la memoria, la identidad y la historia se presentan como mecanismos que nos permiten construir este estudio. A través de su narración, llegaremos a discutir, en posteriores apartados de la tesis, cómo influyen estos conceptos en el estudio.

Antes de comenzar, nos gustaría indicar algunas consideraciones en cuanto a la redacción de este punto del estudio: a) hemos considerado oportuno que el presente apartado sea redactado en primera persona, para que la persona que se acerque a estas páginas pueda comprobar cómo ha sido vivido el recorrido de la investigación desde la propia subjetividad de la investigadora. Nos hemos apoyado para su confección en nuestros propios recuerdos de estos años, asentados en las notas escritas en el diario de investigación (Anexo IX); b) en el desarrollo de la autobiografía, cuando ésta coincida con el encuentro con los participantes, irán apareciendo de forma ordenada los vínculos que nos unen a cada uno de ellos, sus relatos biográficos en primera persona, y lo que supuso para la investigadora su narración. Con esta redacción, queremos hacer patente que la historia con fuentes orales no se reduce a la narración de una serie de

acontecimientos sucesivos con fechas y periodos determinados, sino que implica una serie de sucesos, experiencias y, desde luego, sentimientos entre el investigador y los participantes, que no deben quedar fuera del trabajo de investigación, pues nos permiten humanizar la historia que escribimos (Rodríguez, Luque, & Navas, 2014); y c) los relatos de los participantes, serán redactados en primera persona, tomando las palabras de sus protagonistas (sólo se han realizado algunas correcciones de tipo gramatical, para que el texto quede cohesionado), porque consideramos que de esta forma se entenderán con mayor fidelidad sus trayectorias vitales. Navegando entre sus palabras profundizaremos en los núcleos de significado de sus experiencias individuales, que serán la base para la redacción de sucesivos capítulos, en los que sus voces ya se presentarán de forma polifónica.

### **1.2.1. Narrándome, narrándonos**

Comencé a redactar este relato personal en el mes de septiembre del año 2015. La lectura de algunos libros de historia de la guerra civil y la posguerra, las primeras redacciones de los capítulos teóricos y mis iniciales dilemas con el “oficio de historiadora” me llevaron a plantearme que la dignidad de la historia no se encuentra en la pretenciosa objetividad con la que es contada, sino en la posibilidad que esta disciplina ofrece para crear un conocimiento democrático sobre los hechos acontecidos en el pasado, desde un enfoque basado en el diálogo, la crítica y la justicia social.

Intentando responderme a cuáles eran los porqués de estar escribiendo este trabajo, pronto descubrí que la clave de estas respuestas se encontraba en mi propio relato, pues son las experiencias que he vivido y las personas que me han acompañado en mi trayectoria personal y académica, las que han influido de forma directa en mi forma de pensar, de sentir la investigación y de producir conocimiento.

Empezaré por el principio...Nací a mediados de los años ochenta en el seno de una familia rural de Segovia. En esos años, mi pueblo natal, Hontoria, era un núcleo poblacional que no superaba los doscientos habitantes y la mayoría de los vecinos estaban unidos por vínculos familiares.

La incorporación masiva de la mujer al mercado laboral, en los años ochenta, posibilitó que los cuidados de muchos menores, como yo, antes de los tres años, recayeran directamente en las manos de abuelos y abuelas. Mi experiencia infantil estuvo vinculada a estos familiares desde que tengo uso de razón. Intento recordar mi infancia y acuden a mi memoria de forma fugaz sus rostros. Aún recuerdo siendo niña, las innumerables tardes de primavera que pasaba junto a mi abuela materna y sus vecinas en la puerta de casa. Ellas cosían sentadas en sillas de madera y hablaban en corrillos sobre el tiempo, las nuevas modas y los cambios sociales que estaba viviendo el país. No veo en este recuerdo mi propia imagen, sólo recuerdo las manos de mi abuela mientras cosía y el olor a primavera. De lo que también me acuerdo es de mis cazuelas de juguete y cómo algunas piedras, hierbas y arena se convertían de forma simbólica en alimentos con los que hacía “la comida”, mientras llegaba mi abuelo de trabajar. Esperaba deseosa aquel momento de encuentro. Cada tarde, cuando veía su figura y su

cara castigada por la vida, iba corriendo a jugar con él. En aquel momento, el tiempo se paraba.

Me embriaga recordar mi infancia porque, rememorar estos años, me lleva a sentir la compañía de mis abuelos paternos y maternos y a revivir con nostalgia su cariño. Quizás una de las cosas que más me agrada recordar es su voz. Fueron muchas las horas que pasé escuchando sus experiencias, sus anécdotas, sus recuerdos... Mis abuelos habían nacido en familias de clase popular, apenas tenían estudios, pero siempre tenían algo que enseñarme. Las monedas, los juegos, los cuentos..., cualquier recurso les servía para iniciar la narración de algún hecho que habían vivido y contarme una historia.

A la edad de tres años, mis padres me matricularon en una escuela infantil de la capital. Asistía al centro -sin demasiado entusiasmo- todas las mañanas, de diez a una de la tarde. Por las tardes, continuaba disfrutando del tiempo en compañía de mis abuelos. La influencia que estos familiares ejercieron en mi infancia queda patente no solo por los recuerdos que guardo de aquellos años en mi memoria, sino porque también existen fotografías y otros documentos que lo corroboran. Mientras escribía este relato decidí buscar algunos de ellos y dedicar algún tiempo a su análisis y reflexión. Resultó curioso reencontrarme con algunos documentos gráficos que llamaron mi atención: mis dibujos de infancia. Siempre tuve especial motivación por la pintura, especialmente en esta etapa infantil. Mi madre guardaba todos mis dibujos en un cajón. Al volver a encontrarme con ellos descubrí con emoción cómo muchos de ellos simbolizaban esos vínculos infantiles que me unían a mis abuelos. Comparto con el lector uno de ellos, como huella de mis recuerdos, de mi pasado:

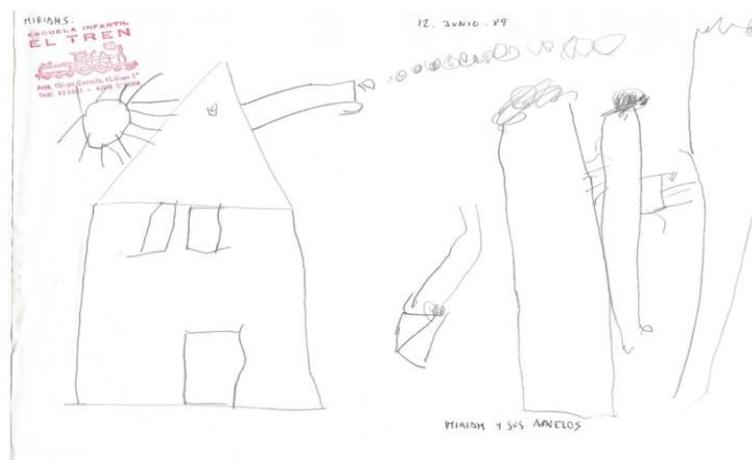


Figura 1. Dibujo realizado por la investigadora en 1989

Los dibujos de mi infancia me llevan directamente a pensar en los años de escuela. Empecé la escolaridad obligatoria a la edad de seis años, en el Colegio Público “San Vicente Mártir”, de mi pueblo natal. Mis abuelos maternos y paternos vivían en la misma calle del centro, por lo que era habitual vernos durante el recreo y las entradas y salidas del colegio.

La escuela estaba formada por dos edificios antiguos, en planta baja, comunicados por un pequeño patio de recreo. Estos dos edificios habían servido, hasta hacía diez años, para separar a la población infantil por su sexo y en aquellos años se utilizaban para dividir a los estudiantes de Educación Primaria.

La realidad escolar que viví en esos años guardaba el aroma rancio de un pasado que aún se conservaba entre sus vestigios. La presencia de un crucifijo de madera encima de la pizarra, la imagen de la Inmaculada Concepción, en un lugar privilegiado del aula, e incluso las enseñanzas costumbristas y religiosas de una maestra que había iniciado su cargo docente durante el franquismo, permitieron que esta etapa escolar quedara impregnada por el influjo de una educación pretérita.

Doña Fuencisla -que así se llamaba mi maestra- nos transmitió durante aquellos primeros años de escolaridad, la importancia de la religión, del estudio y de las normas, pero también algunos valores que quedaron marcados en nuestras memorias. El compañerismo, la amistad y la importancia que aquella maestra daba a las relaciones entre la infancia y las personas mayores del pueblo, cuya presencia solía ser frecuente en el horario escolar, marcaron una huella en mis recuerdos de escuela.

Acostumbrados a este tipo de experiencias y de relaciones entre la escuela y el contexto, el paso a la Educación Secundaria supuso para mí un importante cambio a nivel personal y emocional. Realicé mis estudios secundarios en un instituto de la capital segoviana. No recuerdo aquellos años de forma agradable, no sólo por los cambios físicos y hormonales que sufrí, sino por otra serie de razones que nacían de mi experiencia pasada. La separación de los compañeros y compañeras con los que había vivido mis años de escuela y del entorno en el que me había educado, condicionan mi visión de este periodo. Tras la etapa del Bachillerato, decidí que mi vida profesional estuviese vinculada con el mundo de la enseñanza. Entiendo que esta decisión no solo fue personal, sino que nacía de mis propias experiencias previas, pues mi familia siempre valoró de forma especial la educación.

En el año 2003, me matriculé en la Escuela de Magisterio de Segovia, en la Diplomatura de Educación Infantil. Aquella etapa la recuerdo con añoranza porque en ella afiancé mi vocación por la enseñanza. Me siento afortunada de haber contado por entonces con buenos docentes, que me enseñaron a valorar la importancia de la escuela pública y el poder de la educación para transformar la sociedad. Entre ellos aparece esbozado el recuerdo de uno de mis profesores, Luis Torrego.

Mi formación en la Diplomatura de Magisterio terminó en el año 2006, con varios meses de prácticas profesionales en un Colegio de Educación Infantil y Primaria rural. El contacto con el mundo escolar, esta vez en el papel de docente en prácticas, hizo que se consolidara mi disposición a continuar en el fascinante mundo de la educación.

Tras esta formación, cursé la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en el año 2008. Por entonces, compatibilizaba los estudios con mi labor como maestra en una escuela infantil.

De la Licenciatura guardo buenos recuerdos y muchos aprendizajes. Posiblemente, en aquellos años, una de las asignaturas que más me marcó fue *Historia de la Educación*. En el desarrollo de la materia hicimos algunos trabajos relacionados con el conocimiento de la etapa educativa republicana y franquista. A partir de esta primera aproximación al periodo histórico, empecé a tener curiosidad por la lectura de libros que narraban algunos acontecimientos vividos en la etapa. Compartía mis lecturas, siempre que podía, con mis abuelos (especialmente con mi abuela materna). Estas conversaciones nos servían para volver a recordar aquellas historias que me contaban siendo niña, y a las que el conocimiento, me había permitido ahora situar.

Al finalizar la Licenciatura en Pedagogía, en el año 2011, y presentarme a las oposiciones al cuerpo de maestros en Castilla y León, empecé a plantearme, gracias al Plan Bolonia, la necesidad de adaptar el título de Diplomatura a Grado. Fue así como continué mi formación cursando el Grado de Maestra en Infantil y realizando el Grado de Maestra en Primaria, formaciones que me llevaron a iniciarme en el mundo de la investigación.

En esta etapa, también cursé un Máster en Psicología Infantil y otro en Investigación en Ciencias Sociales. Para no extenderme, me detendré en esta última formación, que se vincula directamente con esta tesis. Tras un año de formación en distintos bloques de contenidos vinculados con la investigación, el programa de Máster terminaba con un trabajo final en forma de tesina. Barajé varios temas para su realización, pero había uno que me llamaba especialmente la atención: la educación de posguerra. El tema no partía de la nada. El interés que me había suscitado la lectura como aficionada sobre aquel periodo, unida a mi inquietud por recoger el testimonio de la única abuela que conservaba viva en aquellos años, me llevó a querer iniciar un estudio sobre la memoria escolar del primer franquismo en la provincia de Segovia. Tuve la suerte de poder elegir un tutor para que me dirigiera el estudio y decidí pedir la dirección a uno de los profesores de aquel Máster, Luis Torrego, con el que de nuevo volví a reencontrarme.

Tras la aceptación del proyecto, decidimos emprender un estudio, cuyo objetivo era recuperar la experiencia escolar de un hombre y una mujer (mi abuela), que hubieran vivido su escolaridad en diferentes centros públicos, durante la posguerra. Este fue el comienzo de mi iniciación en el mundo de la investigación con fuentes orales.

La Navidad del año 2012 la pasé entre turrones y libros de historia. Algunos meses más tarde, comencé a redactar un borrador de entrevista que me permitiría iniciar la grabación de los relatos de vida de los dos protagonistas del estudio.

La primera entrevista de la investigación fue realizada con mi abuela, el día 28 de marzo de 2013. Sonríe cuando me acuerdo de aquel primer encuentro. Sentadas en la cocina, Felisa y yo, frente a frente, con las grabadoras encima de la mesa y un manojito de

nervios pensando en cómo nos iba a salir aquella experiencia. *Abuela, ¿grabamos?* Así comenzó todo. Con el dedo puesto en el “play” empecé a formular las primeras preguntas. Al cabo de unos minutos, los nervios se disiparon y la conversación se iba guiando sola. Yo no dejaba de mirarla, porque aquel momento dibujaba en mis ojos el recuerdo de toda una infancia. Parecía que el tiempo no hubiera pasado nunca. Esa mañana me volví a sentir como una niña escuchando sus vivencias, aprendiendo de su voz. Pero aquella primera entrevista me marcó no solo porque me recordaba a un tiempo pasado, sino porque su narración presentó una historia de mi abuela, que jamás había escuchado.

Terminé aquel encuentro emocionada y recuerdo que, tras algunas horas de transcripción, esa noche apenas dormí. Me asaltaban las preguntas y la confusión. ¿Cómo era posible que mi abuela hubiera vivido aquella infancia y su familia no conociéramos apenas su experiencia?, ¿por qué había mantenido oculto aquel relato?, ¿por qué su historia era tan diferente a la que había leído sobre la posguerra meses atrás?

A lo largo del mes de abril fui realizando las seis entrevistas que compusieron su relato final. A la narración inicial sobre la etapa escolar, le iban acompañando otros temas sociales, de clase y de género que en ocasiones me parecían desgarradores y que a la vez me hacían plantearme nuevos cuestionamientos. Cada vez que transcribía sus palabras, me daba cuenta de que aquella mujer, aquella abuela, que se sentaba ante mí en nuestros encuentros grabados, atesoraba un relato que había sido silenciado.

Las conversaciones que mantenía con mi tutor y los debates que establecíamos sobre estas inquietudes que me perseguían fueron claves decisivas para comprender la importancia del estudio que estábamos comenzando.

La narración biográfica de Felisa me permitió conocer la infancia de una niña, que vivió este periodo infantil en el pueblo de Hontoria, cercano a la capital segoviana. Con su relato recuperé las experiencias escolares de una escuela pública rural, en el periodo de posguerra, desde la mirada de un aula femenina.

## **EI RELATO DE ABUELA FELISA**

### **El pueblo y sus gentes**

*Nací en el año 1937, en un pueblo cercano a Segovia, en Hontoria. Recuerdo aquel lugar como un sitio muy atrasado, con pocos habitantes. La población estaba envejecida y la mayoría de las familias eran pobres y analfabetas. Era un pueblo que en aquellos años estaba muy desangelado. Las calles estaban llenas de barro y no había alumbrado público.*

*Mi casa no tenía calefacción ni agua corriente. Teníamos una lumbre baja en la que nos calentábamos en los meses de invierno y todas las mañanas íbamos a una fuente a por agua, para poder lavarnos en una palangana. Nuestras necesidades las hacíamos*

*en la cuadra. Las casas de aquellos años eran muy humildes, algunas no tenían ni camas y la familia dormía en jergones de paja.*

*Fueron tiempos muy difíciles. Vivíamos atemorizados, lo primero por lo que se había vivido durante la guerra y después por todo lo que habían traído esos años de la posguerra. No había comida. Vigilaban la zona unos militares. Solían hacer “el rancho” en el pueblo y como muchos vecinos no tenían nada para comer, iban con unos cacharritos de aluminio a pedir a los militares los restos de la comida que dejaban. Así vivíamos...*

*La vida diaria en el pueblo se basaba en el trabajo. Los hombres, la mayoría de ellos labradores y ganaderos, pasaban la jornada haciendo las labores del campo; las mujeres, cuidando de los hijos, haciendo las faenas de la casa y ayudando a los hombres en lo que podían. Los únicos días que cambiaba la rutina eran los domingos. Íbamos todos a misa por las mañanas y por las tardes, los hombres solían ir a la taberna a jugar a las cartas y a tomar vino con otros hombres. Las mujeres les esperaban en casa.*

*Para la gente del pueblo, sobre todo para las mujeres, el principal entretenimiento era ir a la iglesia. Siempre que había misa, desde niños, nos enseñaron que teníamos que ir a rezar. Aquello era obligatorio para todos, incluso algunos días como el de la Pascua, los hombres tenían que llevar firmado a las fábricas donde trabajaban un papel, un certificado que explicaba que habían ido a comulgar. Si no lo hacían, les echaban del trabajo.*

*Lo único bueno que tenía la gente de esos años era la vecindad. Al ser un pueblo pequeño, la gente se llevaba bien, se ayudaban entre ellos e intentaban ser felices con lo poco que tenían. Ese es uno de los pocos recuerdos agradables que guardo de aquellos años, el cómo nos ayudábamos unos a otros en lo que podíamos.*

### **La muerte de mis hermanos**

*No puedo decir que mi infancia fuera muy bonita porque yo era sola, no tenía hermanos y me faltaba alguien con quien jugar. Vivía bien con mis padres, pero siempre eché de menos tener una hermana, a la que contar mis confidencias o un hermano, que ayudara a mi padre en las tareas del campo.*

*Eran años en los que la vida estaba mal, la gente pasaba hambre. Recuerdo que en mi familia nunca faltaba la leche ni el pan, porque mi padre era labrador y siempre había algún saco de trigo para hacer harina y comer pan. También teníamos gallinas y podíamos comer algún huevo, aunque tampoco muchos, porque si necesitábamos dinero, mi madre los vendía para comprar lo que se necesitara en casa. Lo mismo pasaba con la leche que, aunque teníamos una vaca, la leche la intentábamos vender, así que en casa tomábamos lo que no vendíamos.*

*Fueron años en los que los niños veíamos la muerte a diario y convivíamos con ella. Fusilamientos, suicidios y muertes de niños estaban a la orden del día. Me acuerdo que cuando íbamos a por las vacas, había personas muertas en las cunetas de la carretera. A veces venían camiones de militares llenos de mujeres y hombres, que los llevaban a matar a una ladera cercana al pueblo, porque decían que “eran rojos”. Pero sin duda, lo más triste en aquellos años eran las muertes de los niños pequeños. Esas muertes se vivían desde el corazón. Mi familia fue numerosa, recuerdo haber tenido cinco hermanos, pero todos murieron siendo niños, porque mi madre no les podía criar. Unos murieron de hambre, porque las mujeres a las que mi madre se los dejaba para que les dieran de mamar, tampoco comían. Otros murieron de enfermedades, como la meningitis, la tuberculosis y la apendicitis. En aquellos años, las familias no tenían suficiente dinero para pagar el coste de los medicamentos, ni las condiciones médicas eran favorables para los pobres y por eso perdimos a todos mis hermanos. Recuerdo cuando enterramos a uno de ellos. Su cajita era pequeña, blanca y las niñas mayores del pueblo la llevaron hasta su tumba. Los niños estábamos acostumbrados a ver a la gente muerta, porque como no había tanatorios, se velaba al cadáver en una habitación de casa o en el salón y desde allí, les llevábamos a enterrar.*

*Cuando fallecía un familiar, parecía como si la vida se hubiera parado. La familia se ponía de luto riguroso. No se salía de casa, no se iba a la fiesta del pueblo, apenas se hablaba por la calle y sólo salíamos para ir a misa y al cementerio. Eran momentos muy tristes y dolorosos que se pasaban en soledad. Cuando mis hermanos murieron, a mí las fiestas me dejaron de gustar. Recuerdo que las Navidades las pasábamos los tres solos, mi padre, mi madre y yo. Eran momentos tristes, mi infancia quedó marcada por esta tristeza.*

### **La señorita Doña Pilar**

*Empecé a ir a la escuela en el año 1943, a la edad de seis años. A mí me encantaba ir a la escuela, para estar con mis amigas y para aprender cosas nuevas, a pesar de que mi escuela era muy pobre.*

*El edificio estaba dividido en dos partes, una clase era para las niñas y otra para los niños. Las paredes eran blancas, el suelo, de cemento y había muy pocos materiales. Los pupitres eran de madera y en cada uno de ellos, se sentaban dos niñas. En clase había una estufa y para podernos calentar en invierno, teníamos que llevar la leña las propias alumnas. La escuela no tenía servicios y salíamos a hacer nuestras necesidades a una finca que estaba cerca. Teníamos muy pocos materiales para poder estudiar, nosotras llevábamos un cuaderno y una pluma y la maestra nos dejaba algún libro para leer. Gracias a que la maestra nos traía cartillas y libros de su casa, pudimos aprender a leer, porque allí no había nada.*

*Doña Pilar era una persona seria, que venía de una familia “de bien”. Pasó muchísimos años dando clase en el colegio del pueblo y todo el mundo la respetaba y admiraba. Era una mujer alta, vestía siempre con falda por debajo de la rodilla, zapatos, y chaquetas oscuras. No le gustaba maquillarse y era una persona culta. Ella*

*venía a dar clase a las veinte niñas que éramos, todos los días, desde Segovia. Por no subir andando venía con el señor del camión de la leche, que subía todas las mañanas al pueblo, aunque si hubiera querido vivir en el pueblo podría haberlo hecho, porque encima del colegio estaban las casas de los maestros.*

*La maestra tenía buena relación con el cura y pasaban muchas horas juntos. El cura venía a clase cada dos por tres; allí nos daba la doctrina, nos preparaba para las comuniones y vigilaba que supiéramos bien las oraciones y los rezos, repasándolos con nosotras. La religión importaba mucho en esos años. A Doña Pilar también le importaba que aprendiéramos bien a leer, a escribir y a hacer las cuatro cuentas básicas. Dedicábamos las mañanas a estas materias y también estudiábamos algo de Geografía, Historia de España e Historia Sagrada. Pero lo que a nosotras nos gustaba era el aprender costura por las tardes. Todas las niñas nos sentábamos haciendo corro con la maestra y ella nos enseñaba “los costureros”. Hacíamos bordados, crucetilla, calados, punto segoviano y costuras.*

*La maestra también tenía buena relación con las familias, aunque los padres no iban a la escuela nada más que el día que matriculaban a sus hijos y el día que los niños acababan la escuela. No se metían en nada de lo que los profesores hacían, porque la mayoría de las familias eran analfabetas. Recuerdo que cuando yo llegué a los catorce años, la señorita les dijo a mis padres que podía seguir estudiando, que me llevaran a Segovia a aprender, pero ellos decidieron que con lo que había aprendido era suficiente. La verdad es que no teníamos muchos medios y como no fuimos familia numerosa, me dijeron que me quedara en casa y les ayudara.*

### **Ayudar a mis padres y buscar novio**

*Desde que el colegio terminaba la vida de los niños y la de las niñas cambiaban totalmente. Los mozos trabajaban ayudando a sus familias en las faenas del campo y también tenían sus privilegios. Ellos podían ir al bar, echaban sus partidas de cartas, charlaban, tomaban algo... las mujeres, sólo salíamos de casa para ir de paseo, a la iglesia o a coser en las puertas de las casas.*

*Yo recuerdo que mi adolescencia la pasé ayudando en los veranos a mi padre a segar y con una parejilla de vacas, íbamos a hacer las tierras juntos. Como todos mis hermanos habían muerto, yo sentía que tenía que ayudar a mis padres en lo que pudiera. Cuando llegaba de ayudar a mi padre en el campo, echaba una mano a mi madre, a hacer las cosas de casa. Ella tenía cáncer de vejiga y yo me encargaba de lo que podía.*

*Los domingos era para mí, el día más bonito de la semana. Chicos y chicas nos juntábamos en “la vega” y jugábamos a la pelota. Las chicas nos sentábamos en corrillos y hablábamos de lo que no se podía hablar en casa con las madres, por ejemplo, de los chicos. Los padres, no se enteraban de mucho, la verdad, de lo que veían y oían por la calle, porque las adolescentes no hablábamos nunca de novios en casa. Cuando empezabas a salir con un chico lo que los padres temían era que te*

*quedaras embarazada, eso era una deshonra para la familia y a la que la pasaba lo intentaba tapar casi hasta el día de la boda. Por eso las mujeres siempre eran las más perjudicadas. Los padres nos enseñaron a que después de la escuela nuestro objetivo era casarnos y tener hijos. En el fondo esa era nuestra forma de poder sobrevivir.*

### **La mujer, una esclava del hogar**

*El matrimonio era la mayor aspiración que tenía la mujer. Cuando te casabas, prometías tener respeto al marido y sabías que eso iba a durar para siempre, pasara lo que pasara, porque los divorcios no existían. Por eso, había que elegir bien con quién te casabas, porque si el marido era malo y la pegaba una paliza a la mujer, se tenía que aguantar. En aquellos años nadie se metía a defenderla a ella, ni siquiera su propia familia.*

*La mujer era una esclava, cuando se casaba perdía sus derechos y la poca libertad que tenía. La verdad es que cuando te casabas te veías mal, como que te había cambiado la vida. Cambiaba sobre todo para la mujer. Por ejemplo, los domingos de novios se salía al cine o de paseo y una vez que te casabas, los hombres se iban a la taberna a jugar la partida y las mujeres en casa, sentadas a la lumbre o haciendo las cosas de casa. Las mujeres estábamos deseando tener hijos para no estar solas, porque el cambio en la relación de pareja de estar solteras a estar casadas era grande y las parejas se distanciaban.*

*Cuando venían los niños, la mujer era la encargada de la casa, de su cuidado y de su educación. El marido trabajaba para que en casa no faltara dinero y cuando llegaba de trabajar, había que tener todo hecho. Ellos llegaban a casa y cuando tenían tiempo, se marchaban a la taberna, daba igual lo que hubiera que hacer en casa, para eso ya estabas tú.*

*La vida de la mujer no era fácil. Recuerdo que como en las casas no había agua corriente, las mujeres iban cada mañana con un cántaro, a sacar agua de un pozo. Para lavar la ropa nos desplazábamos a más de seis kilómetros del pueblo. Cogíamos el burro que teníamos, le poníamos un costal, le cargábamos de ropa y allí estábamos toda la mañana en una fuente, lavando arrodilladas.*

*Cuando los padres empezaban a envejecer las mujeres también éramos las encargadas de su cuidado. En estos años no había residencias y las personas mayores se morían en sus casas, acompañadas por su familia. A partir de una edad, los padres se iban a vivir a casa de los hijos. En esta etapa de madurez, la vida de la mujer era rutinaria, pero ella ya se había acostumbrado. El hombre se levantaba y se iba a trabajar y la mujer se levantaba, hacía las cosas de casa, la comida, levantaba a los abuelos, los lavaba, atendía a los hijos y al marido... para ella no quedaba tiempo libre, ni siquiera para pensar.*

## **Nostalgia infantil**

*Recuerdo el pasado con nostalgia y a la vez con tristeza. Fueron años muy duros, no teníamos nada, y los pobres no valíamos para nada. Me acuerdo que una vez vi una foto que me hicieron en el colegio, cuando era pequeña y la rompí porque no me gustaba verme así. Llevaba una bata vieja de cuadros grises y negros y una camiseta que se me veía por encima de la bata y tenía unos pelos... que me daba hasta pena verme de esa forma.*

*La gente sufría mucho, no había que comer, la vida era muy dura y todos aquellos que vivieron la guerra tenían verdaderos traumas. Me acuerdo de mis padres, las penurias que pasaron y de mi familia, que la mayoría de ellos no pudieron estudiar.*

*Si hubiéramos nacido en otra época, hubiésemos tenido otras oportunidades, pero entonces, yo ni siquiera me planteé seguir estudiando. Viendo cómo estaba el tema en casa, lo único que podía hacer era callarme y ayudar. No teníamos posibilidad de pagar nada que estuviera fuera de lo cotidiano y nadie nos ayudaba a estudiar y mucho menos siendo mujer. Por eso valoro tanto la escuela. Para mí haber podido ir a ella fue una de las mejores experiencias de mi vida. Aprendí muchas cosas allí y de lo que guardo mejor recuerdo es de los buenos ratos que pasaba con las compañeras, con las que he seguido manteniendo amistad toda la vida. Poder recibir una educación es una de las cosas más importantes de la vida.*

Cuando terminé las entrevistas con mi abuela, noté que algo había cambiado en mí y en mi forma de entender la historia. Las condiciones que las clases populares habían vivido en aquella posguerra y la represión y el adoctrinamiento al que habían sido sometidos ya no eran para mí aspectos neutrales, pues habían condicionado la vida de mi abuela y la de mis antepasados. El relato, que pretendía recoger las vivencias educativas de esta protagonista, terminó convirtiéndose para ella en una denuncia a las injusticias de género y de clase que había vivido en aquellos años. Así empezaron a surgirme los primeros porqués de aquella historia silenciada. Mis dudas iniciales frente al tema y un sinnúmero de dilemas eran compartidos con Luis, mi tutor, en cada uno de nuestros correos y encuentros.

El Trabajo Fin de Máster no solo tenía como objetivo analizar un relato escolar femenino enmarcado en un contexto rural, sino, como ya explicábamos, contrastar esta narración con la de un hombre, cuyas experiencias escolares se hubieran vivenciado en un colegio de la capital segoviana.

En una reunión familiar, la madre de mi pareja contactó con un amigo de la familia, que coincidía con este perfil y que accedió a participar en el estudio. Así fue como conocí a Gregorio y Carmen, un matrimonio que combatía la vejez con el cariño que se profesaba.

En nuestro primer encuentro, antes de empezar la entrevista, comencé a hablar con el matrimonio y comprendí que cada miembro de la pareja había tenido vivencias

diferentes de la guerra y la posguerra. Sentados en el salón de su casa, Carmen me pidió disculpas si en algún momento se salía de la habitación, porque tenía claro que escuchar a Gregorio hablar de su pasado le iba a hacer a ella misma reencontrarse con el suyo y era algo para lo que no se sentía preparada. Aún escucho en mi memoria las palabras de Gregorio antes de comenzar su narración *Miriam, yo no tengo miedo a hablar de nada ni de nadie. Ya es hora de que se nos escuche, de que todo esto se sepa. Que la gente vea cómo nos han tratado a los pobres.* Parecía que el protagonista esperaba aquel momento desde hacía años.

El sábado 4 de mayo de 2013, las grabadoras no pudieron recoger la emoción que sentí al ver cómo Gregorio contaba su relato. Cada palabra era pensada por el participante para explicar los acontecimientos con detalle. A lo largo del mes de mayo, nos volvimos a encontrar en otras cuatro ocasiones más. Nuestras conversaciones siempre terminaban con una o dos horas de charlas posteriores, en las que hablábamos de cómo lo que había vivido este protagonista en su infancia le había condicionado sus experiencias en la vida adulta. Estas conversaciones fueron haciéndome entender que la educación que los participantes habían tenido en su infancia traspasaba las barreras del aula.

Con el relato de Gregorio, descubrí las experiencias de un niño, nacido en Segovia, que asistía a una escuela graduada masculina.

## **EL RELATO DE GOYO**

### **El pájaro negro**

*Nací en la ciudad de Segovia en 1934. Por entonces, la ciudad estaba dividida en varias zonas. En unas zonas vivía la gente de más dinero, que eran los que llevaban a sus hijos a colegios mejores como las Jesuitinas, y en otras zonas estaban las familias humildes, que no se mezclaban con los otros porque no les dejaban. A pesar de ello, la mayoría de las familias segovianas eran de clase baja, gente obrera y trabajadora.*

*La ciudad, a nivel general, no estaba muy desarrollada. Sólo las zonas más comerciales eran las que guardaban mejores condiciones. A pesar de ser una ciudad, las casas eran antiguas, de una o dos plantas y muchas de ellas conservaban patios enormes de años atrás. Yo vivía en un edificio de dos plantas. El piso era humilde, como en los que vivía la mayoría de la gente de esos años. La casa tenía tres habitaciones, la cocina, un baño y un salón bastante grande que tenía en medio, una estufa de carbón. Era una casa alquilada, por la que pagábamos 50 pesetas al mes. Eran años en los que no había dinero y era impensable eso de tener una casa propia en la ciudad.*

*Fueron años muy duros; la mitad de la gente no tenía qué comer, la guerra nos había dejado sin nada y las familias más pobres lo estaban pasando mal. Nosotros no teníamos ni para calzarnos. Mi madre nos ponía unas zapatillas de esas blancas, atadas con lazos, que estaban rotas por todos los lados, pero no nos quedaba otra que aguantar, es que no se podía hacer otra cosa, vivíamos muy mal. Mis hermanos y yo íbamos a por comida a Auxilio Social. Me acuerdo que tenías que ir con un cacharrito*

*con asas, que sujetaban a dos cazuelitas pequeñas y allí nos echaban la comida a los pobres.*

*La guerra había dejado a la gente bloqueada por el miedo. Recuerdo haber visto detener a gente por las calles. Los vecinos se acusaban entre ellos y decían a los militares que paseaban por las calles que habían oído que hablaban mal de la Falange. Aquellos hombres, los militares, que iban con una camisa y un sombrero, les pegaban palizas a los que hablaban mal y les hacían tragar aceite de ricino. Los militares iban por las casas a buscar a la gente que tenían ideas diferentes al Régimen y se les llevaban en un camión a la sierra para matarles. A la madre de un primo mío, allí la mataron, en la misma puerta de su casa, cuando salía a hacer la compra. Ella no había hecho nada, pero la fusilaron. Suerte parecida corrió el hermano de mi mujer, que iba caminando por la calle y una bomba le dejó sin piernas.*

*La gente vivíamos con el miedo en el cuerpo. Yo tengo una imagen grabada en mi memoria de estar jugando en un parque cercano a mi casa, con un cochecito de chapa y andaba yo pedaleando cuando vino un avión grande y salió mi vecina gritando - ¡Goyo, Goyo!, ¡rápido corre al refugio!, ¡corre!- Dejé el cochecito tirado y me fui corriendo a una casa que había en la plazuela, que tenía una puerta por la que bajabas a una especie de bodega donde nos refugiábamos de los bombardeos. La bodega siempre estaba llena de niños y gente joven. Nos cobijábamos allí porque teníamos miedo de que nos mataran. Por eso, desde pequeños, los padres a los niños nos enseñaron a callar.*

### **Los castigos físicos eran diarios**

*Mi experiencia escolar no fue muy larga, porque los maestros que me trataron no se portaron bien conmigo. Entré al colegio con ocho años. Los maestros eran muy malos y cada vez que nos equivocábamos o hacíamos alguna pifia nos castigaban y nos pegaban. Recuerdo una vez que me sacó el maestro a la pizarra y sin querer se me cayó la tiza al suelo. Me pegó y me tuvo castigado todo el recreo sin salir de clase. Otras veces, me castigaba con las manos hacia arriba y me pegaba unos reglazos con una regla de madera. Cansado de que me pegara con la regla, cogimos un día mi amigo Pascual y yo y se la escondimos detrás del armario... cuando se enteró de que la regla no estaba, nos hizo mover toda la clase hasta que la encontramos y nos castigó.*

*Los castigos físicos eran diarios. Iban desde pegarte un capón, tirarte de los pelos, ponerte los brazos en cruz llenos de libros o darnos reglazos en las manos. Lo que yo llevaba peor era lo de los libros, aquello era horrible. Te ponían de pie, te mandaban poner los brazos en cruz y encima de cada mano el maestro te ponía tres o cuatro libros de los más gordos que hubiera en clase. No creas que nos los dejaban cinco minutos... una vez estuve más de veinte minutos con ellos encima y él me gritaba - ¡cómo los tires te machaco!- Llegaba un momento en el que el peso se hacía insoportable y los brazos, quisieras o no, se te caían. Aquí venía el segundo castigo. Te mandaba poner las manos boca arriba y con una regla de madera te metía unos reglazos para que te espabilaras. ¡Y todo por no saberse la lección! Yo le pedía que me castigara como quisiera pero no*

*con los libros y sus palabras siempre eran -¡aquí mando yo!-. Daba igual que se lo dijeras al Director o a quien quisieras, nadie te daba la razón a ti.*

*Al maestro de esos años se le tenía respeto y miedo y los padres no contradecían nada de lo que él hacía. Recuerdo que cuando llegaba llorando a casa, porque el maestro me había pegado, mi madre me decía que algo habría hecho yo para que él me pegara. Los padres, en vez de defender a los hijos, defendían al maestro. Mis padres me decían - tú hijo, cállate y haz lo que te manden- desde luego aguantar y callar, a eso era lo que nos enseñaban nuestros padres.*

*Mi colegio era solo de niños y estaba cercano a la Plaza Mayor de Segovia. Era un colegio grande, con varias aulas distribuidas a lo largo de un gran pasillo. En cada clase había unos cuarenta niños y estábamos distribuidos por niveles. Los mayores, cuando pasaban por las clases de los más pequeños, les insultaban llamándoles “pipiolos” y si el maestro nos escuchaba decir eso te decía- ¡fulano, al encerado!- Ibas para allá y te preguntaba -¿qué es eso de pipiolo?- Y le contestabas, -pues una tontería profesor- él decía- ¿una tontería? , pues ya sabes, si es una tontería vas a poner cuarenta veces en la pizarra “no tengo que decir tonterías”- nos castigaban por todo.*

*Todas las clases del colegio eran iguales. Tenían las paredes blancas y el suelo de terrazo. Los pupitres eran de madera y nos sentábamos dos niños en cada uno. Todos estaban orientados hacia la mesa del profesor y había una pizarra muy grande que tenía arriba un crucifijo de madera y la fotografía de Franco.*

*Íbamos a la escuela de nueve a una de la tarde y luego de tres a cinco. Por las mañanas había un pequeño recreo, que yo solía pasarme castigado muchos días en clase. Eso me fastidiaba mucho, porque me encantaba salir a jugar al patio del colegio, con una pelota que mis compañeros y yo construíamos en clase con papel.*

*A la escuela, nosotros llevábamos poco material. Unos plumines, un cuaderno, un lapicero y una goma. El profesor nos colocaba en clase como él creía oportuno y se ponía a explicarnos las cosas en la pizarra. Después de las explicaciones, hacíamos en nuestros cuadernos los ejercicios. A mi casi siempre me ponía en la última fila y me mandaba leer las letras del encerado. Yo tenía pánico de que me mandara leer, porque no veía las letras. Yo creo que siempre tuve problemas de vista, pero en esos años, ningún niño llevaba gafas. Al maestro le molestaba mucho que le dijera que no veía las letras y muchas veces me decía -¡Gregorio, no sabes leer!-.*

*Tuve varios maestros, pero ninguno fue bueno. Me acuerdo de uno, que le teníamos mucho miedo. Iba paseando por el pasillo que había entre los pupitres de la clase, viendo quién hacía los deberes y quién no los hacía. De pronto sentías su mano encima de la cabeza, como si te fuera a acariciar, le mirabas y le decías -¿qué pasa?- , (pensando que te iba a acariciar) y te cogía y te pegaba un tirón de orejas. Cuando le decías que porqué te había dado el tirón de orejas, si tú no habías hecho nada, contestaba -Tú no has hecho nada, pero yo sí, y como soy el que mando aquí, hago lo que me da la gana-.*

*No había un solo maestro que se librara de este título de “malo”. Recuerdo al maestro de gimnasia, que ese se dedicaba sólo a darnos esa materia, venía de familia más pudiente y tenía un gimnasio propio. Aquel hombre era uno de los profesores más autoritarios. En el gimnasio tenía un florete con el que practicaba esgrima y al niño que le veía que no hacía bien lo que él le mandaba, le daba una latigazo con el florete en las costillas.*

*La clase de gimnasia pasaba por mover un poco el cuerpo, estirar los brazos hacia delante, mover las piernas, nos agachábamos, nos levantábamos y cuatro cosas. Allí no se practicaba ningún deporte. Nos mandaban alinearnos con el compañero de delante y todos en línea debíamos hacer los mismos ejercicios. Esta clase se hacía un día a la semana, los jueves por la mañana, y empleábamos en hacerla una hora.*

*Yo estuve pocos años en la escuela, hasta los doce. Un día, después de que me pegara el maestro, llegué a casa y le dije a mi madre que yo ya estaba harto de que me pegaran y que no iba a volver más al colegio. La pobre mujer me decía que siguiera estudiando, pero yo la dije que me iba a trabajar y eso es lo que hice. Mi padre no puso impedimento para que lo hiciera.*

### **Mi padre era cocinero**

*Mi padre era cocinero. A su profesión le dedicó cincuenta y dos años de su vida. Él trabajaba en la Academia de Artillería de Segovia, haciendo la comida para los militares. Aunque la gente pobre en esos años se moría de hambre, a los militares nunca les faltaba comida. Gracias a esto, nosotros pudimos comer también y no precisamente por el sueldo que mi padre recibía. Mi tía, le cosió a mi padre en un pantalón, unos bolsillos muy grandes, que iban desde la cintura hasta la mitad de la pierna. Él se bajaba a una cámara, cerca de la cocina, donde los militares tenían colgado un cuarto de vaca para comer, agarraba un cuchillo y cortaba un trozo de las mismas dimensiones que el bolsillo. Por la noche, cuando salía de trabajar, el hombre nos lo traía a casa y así es como nosotros podíamos probar la carne.*

*Mi padre trabajaba todos los días de la semana y no pasábamos tiempo en familia. Mi madre era la encargada de sacarnos, a mis hermanos y a mí, a un jardín que había en el barrio y allí jugábamos todos juntos. Mi madre, la pobre, no trabajó fuera de casa. Tenía bastante con atender a cuatro hijos y a un marido. Los hombres en casa, en esa época, no hacían nada. El papel de las mujeres de esos años, era encargarse de las labores de casa, de cuidar a los hijos y de educarles. Debían tener todo en orden para cuando llegara el marido. El hombre se dedicaba a trabajar y a traer un jornal para mantener a la familia.*

*Mi padre era un hombre muy bueno, pero muy autoritario. Los hombres de antes tenían mucho carácter y había que hacer lo que te dijeran, si no querías ganarte alguna torta. Con todo lo que él sabía de cocina, nunca nos enseñó nada ni a mis hermanos ni a mí y como te pusieras a su lado, para intentar aprender algo, te echaba fuera de allí. De todas formas, en casa, la que cocinaba siempre era mi madre. Los padres trabajaban*

*todo lo que podían para traer a casa y poder darte un trocito de pan, por eso, cuando eras mocete y podías ayudarles un poco más, te ibas a trabajar.*

*La mayoría de las familias que recuerdo en esos años eran numerosas. Por ejemplo, en mi casa, éramos seis personas: mi padre, mi madre, mis tres hermanos y yo. Las diferencias en cuanto a la educación familiar de los niños y las niñas venían desde pequeños. Recuerdo que las madres, preparaban a las niñas para que supieran cocinar, coser, lavar y hacer las cosas de casa. Los niños no hacían nada de eso.*

*Nosotros éramos una familia humilde, pero mis tres hermanos siguieron estudiando después de la escuela. Mi hermana, cuatro años mayor que yo, decidió que quería seguir estudiando para ser enfermera. Fue afortunada, porque no muchas mujeres de esos años, de familias humildes, pudieron estudiar. Las mujeres que tenían hermanos, solían quedarse en casa ayudando a la madre. Mis otros dos hermanos eran hombres y fueron haciendo algún que otro trabajillo para pagarse sus estudios, porque en casa no había. El pequeño se metió a estudiar Magisterio en la Normal de Segovia, aunque no lo terminó. Mi otro hermano también estudió allí y luego se metió a la Sección Femenina. Él era el encargado de organizar los deportes de los niños, que iban en verano a los campamentos. Yo abandoné la escuela joven. De allí me fui a trabajar a la fábrica de gaseosas, hasta que me llamaron para hacer el servicio militar.*

### **La quinta del cincuenta y tres**

*Me fui a Badajoz, a hacer la mili, con veintiún años. Soy de la quinta del cincuenta y tres, del año Mariano, la primera quinta que hubo. En la mili, nos decían que era obligatorio estar sólo tres meses de estancia, pero yo pasé allí dieciocho meses menos cuatro días.*

*Las condiciones que teníamos que vivir allí los chicos, eran horribles. Nos mandaron a una sierra en la que acampábamos y teníamos la cocina a cuatro kilómetros del campamento. Cuando llegábamos a comer, nos daban unos garbanzos, que los tirabas contra las piedras y rebotaban. A nosotros allí nos enseñaban principalmente a matar. Nos tenían muchas horas en un campo de tiro. Había una franja donde nos metíamos diez o doce chicos y nos decían que cuando sonara la trompeta, teníamos que agacharnos, y cuando volviera a sonar, teníamos que levantarnos y disparar con una escopeta a una diana.*

*Nos pasaban lista cada dos por tres, éramos setenta y tres chicos de toda España y teníamos que espabilarnos. Me acuerdo que un día, mientras nos formaba el cabo, un sevillano, que era muy malo, hizo un sonido fuerte y empezó a decir el cabo -¿quién ha sido?- Y allí nadie hablaba. Yo que estaba de ayudante, le dije -¡yo creo que ha sido por ahí abajo!- Y me mandó para abajo, pero allí nadie me dijo quién había sido. No me quedó más remedio que volver al cabo y decirle que nadie decía quién lo había hecho. Él me dijo -pues no te preocupes, que el primero que la ¡vas a pagar vas a ser tú! - me arreó dos tortas en la cara que me sentaron, que no veas. Acto seguido cogí y se las devolví y me llevaron al calabozo. Luego me sacaron del calabozo, para venirme*

*a desfilar a Madrid, pero yo tenía pánico de que ese acto me hubiera manchado la cartilla militar. En esos años, cuando un chico terminaba la mili y volvía a buscar trabajo, le pedían la cartilla militar. Si estaba señalada era muy difícil que pudieras encontrarle.*

*Al llegar a Segovia de la mili encontré trabajo, conocí a Carmen y me casé con ella. A partir de aquí mi vida fue trabajar, trabajar y trabajar.*

### **Un breve recuerdo de mi niñez**

*Yo no puedo decir que mi infancia fuera mala... lo único que fue malo para mí fueron los años del colegio. Sufrí mucho la violencia de los maestros. Cuando recuerdo esos años también me da pena de cómo trataron a la gente pobre. Había mucha gente, de la edad de mis padres, que no sabían leer ni escribir y les ofrecían un puesto de trabajo y con tal de trabajar en algo y llevar dinero a casa, lo aceptaban. A muchos de ellos les engañaron y acabaron como mi padre, trabajando hasta los setenta y seis años y sin disfrutar su vida para nada.*

*Las mujeres también fueron un colectivo muy maltratado en esos años. Iban a servir a casas de personas ricas, desde bien pequeñas. La infancia no se respetaba, ni de niños, ni de niñas y en cuanto se podía, te ponían a trabajar.*

El relato de Gregorio me ayudó a encontrar las diferencias entre escuelas rurales y urbanas, y entre la educación en función del género, pero también, a pensar en la importancia que la educación familiar suponía para la formación de actitudes y valores en el menor.

La despedida de Gregorio, también marcó otro tipo de sentimientos en mi recuerdo. Era la primera persona, ajena a mi familia, que había compartido conmigo algo tan íntimo como su relato, sus sentimientos, su vida. Me sentía en deuda con él. Cuando terminamos el Trabajo Fin de Máster, antes de entregarlo volví a su casa para regalarle una copia. Recuerdo cómo miraba ilusionado cada una de sus entrevistas y se admiraba de que su historia apareciera en “un libro”, aquel libro, como él me decía, de parecidas proporciones y peso a aquellos que servían para castigarle en la escuela cuando él era pequeño.

Terminar aquel primer estudio supuso para mí un cúmulo de sensaciones encontradas. Por un lado, estaba contenta por haber realizado aquella investigación que tanto me enseñó a nivel académico y personal; pero por otro lado, la nostalgia y la curiosidad por seguir conociendo más relatos de vida de estos años, me hizo replantearme la continuación de la investigación. Luis, al que agradeceré siempre que me ayudara a tomar esta decisión, me brindó su apoyo y dirección para continuar con el estudio e iniciar la presente tesis doctoral.

En el curso académico 2013/2014 me matriculé en el *Programa de Doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación*, de la Universidad de Valladolid. Como ya

he explicado, el principal objetivo de mi continuación en estudios de doctorado no era otro que el de ampliar la investigación iniciada para poder reconstruir de forma más precisa, esta historia infantil de posguerra, que no había sido contada.

Tras la validación del proyecto de investigación, las tareas del primer año consistieron en trazar las nuevas líneas de trabajo de la tesis, reorganizar la información de la que disponíamos y empezar a profundizar en el conocimiento de dos los temas clave que había regido el Trabajo Fin de Máster: la historia de la educación y la metodología biográfico-narrativa.

De acuerdo con el planteamiento inicial, como podemos ver en la página del diario de investigación del día 19 de noviembre de 2013, la tesis doctoral quedaría estructurada en ocho capítulos. El primero de ellos, introductorio, trataría de aportar un recorrido histórico por los antecedentes de posguerra. A este capítulo, le seguirían otros dos teóricos, desde los que pretendíamos profundizar en el marco histórico de posguerra. Un cuarto capítulo sentaría el marco histórico-educativo de aquellos años. En el capítulo quinto, abordaríamos la metodología del estudio. El sexto capítulo estaría destinado al análisis de los datos. Por último, nos marcábamos dos capítulos para la discusión de los datos y las conclusiones del estudio.

Desde el diario de investigación, podemos comprobar cómo la asistencia a actividades de formación propuestas por el programa de doctorado, la participación en las IV Jornadas de Historias de Vida de San Sebastián, la relación con compañeros y compañeras que utilizaban en sus investigaciones el método biográfico- narrativo y mis segundos encuentros, de nuevo con la teoría, fueron ocupando mis horas de investigación en este primer año y dando forma al proyecto de investigación inicial.

El esqueleto de tesis que marcamos en el comienzo del curso académico 2013/2014, fue reestructurándose en este primer año y mi director y yo, decidimos que de los cuatro capítulos teóricos que comenzaban el estudio, quedaran reducidos a dos: marco histórico, político y social de la posguerra y marco educativo de la posguerra. Ambos capítulos fueron concluidos el 13 de febrero y el 10 de agosto de 2014, respectivamente.

Este primer curso de doctorado también supuso algunos problemas en cuanto a la búsqueda y encuentro de nuevas personas que participaran como protagonistas en la tesis. En el proyecto inicial, habíamos decidido que a los dos relatos biográficos con los que contábamos inicialmente y que pretendíamos ampliar en este periodo, se sumarían cuatro nuevas narraciones, de dos hombres y dos mujeres, que ampliaran la visión de la escuela segoviana de la posguerra. Fueron varias las personas que quisieron colaborar en el trabajo, pero algunas no cumplían con los requisitos de edad, otras no pertenecían a clases populares y en el peor de los casos, vivimos una pérdida antes de comenzar una nueva biografía.

Al finalizar el curso, pedí ayuda a Luis para buscar un nuevo participante y comenzar con otro relato. Gloria, su madre, se brindó a colaborar en el estudio y así fue como, en junio de 2014, comenzamos a establecer Gloria y yo nuestros primeros contactos.

Después de una conversación telefónica, me entrevisté con Gloria, por primera vez, el día dos de julio de 2014. La protagonista me abrió las puertas de su casa y de su memoria como si yo fuera un familiar más. Su carácter alegre, su estupenda memoria y la motivación y la dedicación con la que participó en el trabajo, hicieron que este relato biográfico se convirtiera para mí en una tarea sencilla y apasionante.

Las primeras entrevistas que Gloria y yo mantuvimos dibujaban una visión optimista de la infancia, quizá porque el recuerdo que esta protagonista tenía, de determinados hechos infantiles, le hacían recordar anécdotas familiares que despertaban en su rostro más de una sonrisa. Pero tras los primeros encuentros, los recuerdos de escuela comenzaron a desvelar algunas confesiones marcadas por la educación de género y la clase social.

Desde la voz de Gloria, recuperamos la visión de una infancia femenina, enmarcada en una familia numerosa del pueblo de Losana de Pirón. Las vivencias escolares de la protagonista se presentan en una escuela mixta.

## **EL RELATO DE GLORIA, LA MADRE DE LUIS**

### **Generosidad y solidaridad, los dos valores de mi pueblo**

*En el pueblo que yo nací, en 1937, la mayor parte de la población vivía de la agricultura y de la ganadería. Quien más y quien menos tenía una cabra, una vaca, cerdos o gallinas. Eso hacía que aunque no fueran buenos tiempos, tampoco se pasara necesidad. Además, todo lo que teníamos lo compartíamos. Me acuerdo que cuando una familia hacía matanza siempre daba a sus amistades y familiares un poquito de hígado, de sangre, de tocino, de morcilla... siempre teníamos algo para compartir.*

*Como las cosas estaban tan mal por esos años, había muchos pobres pidiendo por los pueblos. Aunque la gente del pueblo no tenía mucho, siempre se compartía con ellos lo que se podía. Generalmente se les solía dar pan y alguna cosa para comer. También se les dejaba un pajar para que durmieran.*

*El pueblo tenía pocas condiciones y servicios. Si nos poníamos enfermos, teníamos que pagar “la iguala” del practicante y del médico, si queríamos que nos atendieran. Ellos venían los días que hiciera falta, pero en el pueblo se les trataba fenomenal. Mi madre, cuando tenían que venir a casa, les hacía refrescos de moras y les teníamos mucho aprecio. Los medicamentos también nos tocaba pagarlos a nosotros.*

*Todo lo que se hacía en el pueblo estaba relacionado con las costumbres de la Iglesia. En primavera y verano se hacían las rogativas al campo. Todo el pueblo salíamos con el cura a los campos cercanos y los bendecíamos para que hubiera buenas cosechas. Esos días, los niños íbamos desde las escuelas, con unas cruces, a la bendición de los campos. Los habitantes del pueblo se implicaban mucho con las cosas de la iglesia. Recuerdo cómo mi madre hacía flores con papeles y alambres para decorar los altares y cómo nosotros, mis hermanos y yo, llevábamos flores a la Virgen.*

*Lo bonito es que en esos años, las familias tenían muchos valores que se transmitían de padres a hijos. Por ejemplo, se respetaba y cuidaba mucho a la gente mayor. Los padres siempre nos enseñaron a querer mucho a los abuelos y a cuidar de ellos. Recuerdo que, siendo mi abuela mayor, mis hermanos y yo íbamos a dormir con ella; la llevábamos pescado, que traía mi padre fresco de Segovia, para vender en la tienda; y la acompañábamos para que no estuviera sola. Después, cuando ella estaba imposibilitada, nos la llevamos a vivir a casa. Para nosotros, mi abuela era como una madre y nosotros para ella, como sus hijos.*

### **La tienda de comestibles de mis padres**

*Mis padres fueron avanzados para su época. Mi padre era un hombre muy inteligente. Me acuerdo que siempre tenía un libro y se pasaba muchas horas leyendo y escribiendo. Escribía fenomenal y sabía mucho de cuentas. Mi madre también sabía leer y escribir, un poco menos que él, pero ella era una mujer muy decidida.*

*Mi madre fue la promotora del negocio familiar. Un día decidió que fueran mi padre y ella a por sardinas y se pusieran a venderlas en el pueblo. Después de un tiempo, un señor llegó a casa y les dejó veinticinco pesetas y una borrica. Con eso fueron a Segovia a comprar comida para venderla en el pueblo, pero a mitad del camino, cuando ya volvían con los productos, vendieron toda la mercancía y no les hizo falta llegar hasta aquí. Al día siguiente, con el dinero que habían ganado, lo volvieron a invertir en comprar productos y venderlos y así es como empezaron con la tienda de comestibles del pueblo, por una lata de sardinas. Mi padre no se atrevía, pero mi madre le dijo que no se preocupara, que ella se iba con él, que había que hacer lo que fuera para empezar con algo y así lo hicieron, de esa idea surgió lo que acabó siendo nuestra industria.*

*La tienda era sencilla. Era una habitación, con un mostrador enfrente para despachar el vino y los alimentos y después otra habitación al lado, llena de sillas y mesas. Como en el pueblo había sólo una tienda, pues hacía las veces de bar en los meses de invierno. Los hombres jugaban allí sus partidas de cartas y aprovechaban para tomarse algún vino.*

*El ser dueños de la tienda de comestibles del pueblo, implicaba también ser los encargados de repartir el suministro. Esto del suministro consistía en que nos mandaban a la tienda productos de primera necesidad y nos daban unas cartillas con cupones, que se llamaban cartillas de racionamiento, y mi padre se las daba a cada familia. Fueron años muy duros, la gente lo pasaba mal, no tenía qué comer y había familias muy pobres.*

*Mis padres eran dos personas muy trabajadoras. Cuando nosotros éramos pequeños, mi padre cogía el carro y se venía hasta Segovia a comprar productos para venderlos en la tienda. Tuvieron siete hijos. Al ser muchos en casa, esto permitía que pudiéramos repartirnos las tareas y que mis hermanos ayudaran a mi padre. Todos nos*

*marchábamos pronto a dormir porque a las tres de la mañana, mi madre se levantaba ya a prepararles el almuerzo a mi padre y a mis hermanos, que se iban a comprar a primera hora. Las labores de casa normalmente las hacía mi madre. Nosotros teníamos muy poca labor en el campo y por eso ella se encargaba de las cosas de casa y nosotros, los hijos, ayudábamos todos un poco a hacer la tarea que nos tocara.*

*A los niños nos enseñaban desde pequeños a ayudar a los padres, pero la infancia yo la recuerdo entre los juegos, las canciones y el colegio. No teníamos muchos juguetes. Mis hermanos tenían algún muñequito y las niñas teníamos muñecas, para las que cosíamos vestiditos y ropas con alguna tela. El no tener muchos juguetes hacía que nos tuviéramos que divertir con lo que podíamos. Nos gustaba mucho jugar a la comba, a la barca, al escondite y a la gallinita ciega y sabíamos un montón de canciones.*

*Mi hermana y yo, cuando fuimos un poco mayorcitas, ayudábamos a mi madre a hacer las cosas de casa. La poca labor que teníamos se encargaban de hacerla mis hermanos y nosotras nos quedábamos en casa ayudándole a ella.*

### **Cuando me escapé del colegio**

*Recuerdo muchas cosas del colegio, pero una de las que más me hacen reír es una anécdota que me ocurrió siendo pequeña. Estaba yo haciendo las letras y vino un compañero mío y me pegó, yo también le empujé, con tan mala suerte que le tiré al suelo. El maestro me dijo- ¡Gloria, ven aquí!- y yo le dije que no iba de ninguna manera. El maestro se levantó, fue hacia mí y yo me fui corriendo del colegio. Otro niño que había criado mi madre, porque su madre había muerto en el parto, me acompañó y en el pueblo tocaron las campanas y todo para buscarnos. Pasó bastante tiempo hasta que acudimos a casa y cuando llegamos nos cayó una buena... La verdad es que no sé si tenía miedo al maestro o a la reacción que pudiese tener. A los maestros se les tenía mucho respeto y cuando te llamaban era porque no iba a pasar nada bueno, por eso me escapé.*

*Mi colegio era un centro mixto. Allí estábamos mezclados niños y niñas. Éramos menos de treinta niños de todas las edades, desde los seis, hasta los catorce años, pero a mí me encantaba ir a la escuela. El edificio en el que ésta se encontraba era grande. Sólo tenía un aula, que era enorme, en la que teníamos una estufa de leña. El suelo era de madera, liso y había una parte más alta donde estaba el pupitre y la silla de la maestra. Nuestra clase tenía unos ventanales muy grandes, a un lado y en la pared de enfrente no había ventanas, porque pegaba con la vivienda del maestro, que estaba encima de la escuela. No teníamos patio, ni tampoco aseos. Los días que hacía frío, nos íbamos a jugar en el horario del recreo, a una portada que había cerca de la escuela. Al lado del colegio lo único que había era un corralillo en el que nosotros hacíamos nuestras necesidades.*

*El horario del colegio era de nueve de la mañana a una de la tarde y de tres de la tarde a cinco. Íbamos todos los días, de lunes a sábado, y solíamos trabajar a diario de la misma forma. Por las mañanas dábamos las asignaturas de Lengua, Matemáticas,*

*Historia y Geografía y a media mañana teníamos el recreo. Por las tardes las niñas aprendíamos costura, con la maestra, y los niños hacían otras manualidades.*

*La escuela no tenía nada de material. Todo lo llevábamos nosotros de casa. Las familias compraban la enciclopedia, los pizarrines, los cuadernos y las plumas. También nos compraban el catecismo y el libro de Historia Sagrada.*

*La mayoría de los conocimientos los aprendíamos de memoria, con canciones que repetíamos una y otra vez. Las tablas, las sumas, la geografía de España y como no, también las oraciones. El cura nos visitaba muchas veces en el colegio y nos enseñaba alguna que otra cosa del catecismo. Nos hacían creer en lo que no existía y teníamos mucho respeto a todo lo vinculado con la Iglesia.*

*Los domingos, todos los niños del pueblo íbamos a buscar al maestro para acompañarle a la iglesia y entrar juntos en misa. La religión estaba presente en todas las celebraciones que se hacían en la escuela, siempre en honor a la Virgen o a algún Santo. Las Navidades eran las fechas más bonitas. Iba el alguacil con su corneta y decía -todos los niños menores de catorce años, que vayan a la escuela, que vayan al Ayuntamiento a recoger el aguinaldo-. Los niños estábamos encantados de oírle y al salir del colegio, nos íbamos corriendo a por el aguinaldo.*

*Los maestros se integraban muy bien en la vida del pueblo. Tuve durante mi escolaridad a tres maestros. Las familias no iban mucho por la escuela. Nosotros al tener la tienda, mis padres tenían algo más de contacto con los maestros. Como lo único que había en el pueblo era esa pequeña taberna, al lado de la tienda, pues los maestros iban allí y nosotros charlábamos un rato con ellos.*

*En los últimos años de la escuela tuve la suerte de tener una profesora que sabía coser muy bien. Ella le dijo a mi madre que por las tardes fuera a su casa y que me enseñaba “el corte”. Cuando terminó la escuela, al ver que a mí se me daba muy bien eso “del corte”, les dijo a mis padres que por qué no me mandaban a un sitio mejor para que siguiera aprendiendo.*

### **Profesora de “Corte y Confección”**

*La verdad es que después del colegio, me hubiera gustado mucho estudiar, la maestra animó a mis padres para que yo continuara, pero por entonces, nosotros no teníamos suficiente dinero. Mis hermanos tuvieron más oportunidades. El pequeño, estudió en un colegio de frailes y otro de ellos, también fue a un colegio de curas, pero yo no pude ir.*

*Yo, de pequeña, quería ser alguien importante, era una obsesión que tenía. Recuerdo de niña haber cogido algún papel y haber escrito “yo quiero ser artista”. Me hubiera encantado haber llegado a ser actriz o escritora, admiraba a la gente que lo había sido, pero me tuve que conformar con lo que viví. Las niñas en estos años no solían terminar ni la escuela. A muchas les mandaban sus padres a servir en casas de gente pudiente y a los chicos, a trabajar en las faenas del campo. Mi familia fue la única que, dentro de*

*las más humildes, hizo el esfuerzo para que alguno de nosotros estudiáramos. Pero la gente decía que con que los niños llegáramos a los catorce años en la escuela, eso ya era suficiente. Sólo recuerdo una familia que el hijo sí que siguió estudiando y acabó siendo veterinario.*

*Cuando terminé el colegio a los catorce años, me fui a casa de unos amigos de la familia. La mujer había tenido un bebé y me pidió que fuera a ayudarles. Después de esta temporada, que viví ayudando a esta familia, pude aprender costura gracias a la idea que tuvo mi padre. Él le regaló a mi madre una máquina de coser, porque como tenía tantos hijos, decidió comprársela para que ella cosiera y nos hiciera la ropa. Por la compra de la máquina, le regalaron un cursillo en Segovia, pero mi madre tenía que atender la casa y no podía ir, así que me mandaron a mí a aprender a bordar a máquina.*

*Mi juventud la pasé entre Segovia y Madrid. Después de aprender a bordar, mis padres me llevaron a una Academia de Madrid, a que aprendiera “el corte”. No tendría más de dieciséis años cuando estuve allí. En esa época, estuve viviendo en casa de unos amigos de mis padres. No nos cobraban nada porque yo estuviera en su casa viviendo, pero me acuerdo que mi padre, cuando iba a comprar cosas para la tienda, siempre venía cargado de aceite, vino y productos de primera necesidad y hacía lo posible por pasar por su casa y regalárselos.*

*La experiencia en el Madrid de esos años fue muy bonita. Me tocó trabajar mucho, porque por las mañanas iba voluntariamente a ayudar a la profesora a coser a su casa y por las tardes iba a sus clases de “corte”, pero la costura era algo que a mí me encantaba y después de clase y de trabajar, me ponía a estudiarme los libros y a hacer las transformaciones de ropa en casa. Mi trabajo fue recompensado y obtuve el título de “profesora de Corte y Confección” del Sistema Martí, con el diploma de honor. Cuando me dieron el título volví a casa y después del esfuerzo, ahí se quedó.*

### **Volví al pueblo y me casé**

*Volví al pueblo muy joven y al poco tiempo de llegar, me casé, con veintiún años. Cuando una mujer se casaba le cambiaba la vida. Ella se emancipaba con el marido y todo era diferente. Pasé un tiempo dando clases a unas chicas del pueblo de mi marido. Las enseñé bordado a máquina y corte y en aquellos años, yo también me dediqué a la costura. Quería haber puesto una academia de corte para enseñar a las mujeres a coser, pero mi marido no me dejó, no quería que la pusiera. La mujer casada no tenía derecho a nada más que a trabajar en casa.*

*Al poco tiempo de casarme, me quedé embarazada. Recuerdo que cuando me puse de parto no dije nada a nadie. La familia de mi marido tenía una panadería y ellos tenían que ir por la tarde a por el pan y por la mañana a cocerle. Pasé el día sola, en casa, haciendo las labores. Por la noche no pude acostarme y me quedé cosiendo un mono de mi marido. Él se acostó y a las cinco de la mañana le dije que avisara al médico y a su madre, que ya estaba para dar a luz. Tuve un parto difícil y durante los días siguientes*

*a dar a luz, me cuidaba mi suegra y una tía. A los pocos días del alumbramiento era necesario bautizar a los niños. Vinieron mis padres al bautizo y mi madre decidió quedarse unos días cuidando de mí y del niño.*

*Con el tiempo nos vinimos a vivir a Segovia. Mi marido tenía aquí el trabajo y decidimos venir toda la familia a vivir aquí.*

### **Recuerdos de niñez**

*La infancia es una época diferente a las demás. Los niños ven la realidad, lo que se vive, pero olvidan las cosas malas. Yo recuerdo que muchas veces veía a niños que lo pasaban mal y yo pensaba -pobrecillos, esta pobre gente no tiene ni para comer-. Muchas familias recogían en sus propias casas a gente que pasaba por el pueblo de paso, haciendo como si fueran posadas, y con ese dinerillo y lo que sacaban de las tierras, comían, pero la gente tenía muy poco.*

*El vivir en un pueblo nos hacía que todos estuviéramos muy unidos, tanto los mayores como los pequeños. Me acuerdo mucho de los niños, de lo bien que lo pasábamos juntos. No había muchos niños allí viviendo, por eso nos juntábamos todos, pequeños y mayores y nos pasábamos el día jugando. Recuerdo la infancia de forma positiva y alegre. En realidad nosotros sí teníamos qué comer, gracias a la tienda.*

*El hecho de que mi familia fuera numerosa hacía que no nos faltaran nunca las ganas de sonreír y eso nos hizo pasar esa época de forma más llevadera. Mis padres estaban muy unidos y, a pesar de todo lo que pasaba, siempre intentaron hacernos la vida fácil.*

Sentí cierta melancolía cuando concluí las entrevistas con Gloria. Nuestras conversaciones habían hecho que muchas de sus palabras me hicieran ver esos años de forma diferente y pensar en la importancia de la familia y las relaciones que se establecen entre los menores en los años de infancia, como el sustento para superar la adversidad. Quedé prendida de sus anécdotas familiares, de cómo los padres de la protagonista habían sido capaces de conseguir que sus descendientes, aun viviendo esa cruel posguerra, tuvieran una infancia feliz. El relato de Gloria, también me hizo pensar algo que ya se había dibujado al terminar las otras dos narraciones, lo que significaba para los participantes contar su historia. Cuando terminamos nuestros encuentros, Gloria me escribió en un papel lo que estas conversaciones habían supuesto para ella:

*“Miriam, estos encuentros que he tenido contigo me han enseñado a revivir mi infancia, a conocer las cosas un poco mejor... mi infancia, mi adolescencia y mi juventud... añoranza de aquellos tiempos tan diferentes. Ahora añoras todo lo que quedó atrás. Vivimos otros tiempos, puede ser que más difíciles para vosotros. A nosotros nos han enseñado a vivir de una manera distinta a la de ahora. Antes no teníamos ordenador, televisión muy tarde, móviles tampoco, pero lo que sí teníamos era convivencia entre todos. La juventud no tenía trabajo, pero tenía una forma de vivir diferente. La juventud de ahora... ¿de qué le sirve estudiar tanto? Tanto sacrificio, tanto tiempo quemado para luego no tener trabajo. Se hacen mayores y tienen carreras,*

*Máster, doctorados, pero no encuentran un puesto de trabajo. Antes los trabajos eran de mucho esfuerzo, no se tenía dinero pero había amistad, reuniones de familias... pasábamos el tiempo de otra manera. La verdad es que no teníamos otras diversiones, pero por lo menos no nos faltaba la convivencia, el apoyo y la amistad”.*

Leí muchas tardes aquella nota que Gloria había escrito y que coloqué en el corcho de mi habitación. Más allá del mensaje crítico que la nota contenía, estas palabras tienen un valor especial para este trabajo, pues muestran cómo nuestra protagonista es capaz de contrastar el pasado y el presente, desde una trayectoria vivida. Debo decir que, igual que me había ocurrido con el relato de Gregorio, el fin de mis encuentros con Gloria, a finales de julio de 2014, y la emoción que me embargó en nuestra despedida, reflejaban una vez más, que la tesis estaba traspasando los conocimientos meramente académicos y cada vez me enfrentaba con una más parte personal y emocional, con una historia viva.

Aquel mes de agosto de 2014, terminé de redactar el capítulo dos de la tesis, pero a mí lo que me preocupaba realmente era indagar en los sentimientos que los relatos estaban despertando en mí y seguir encontrando nuevos participantes. Una mañana de septiembre, de forma fortuita, coincidí en la sala de espera del médico con mi vecino Modesto. Mientras hablábamos de la sanidad actual, me contó lo diferente que era de la que él había vivido cuando era niño. Estuve algunos minutos pensando en el perfil de Modesto y en su edad, que coincidía con el que necesitaba para la investigación. Al salir de la consulta, le esperé y expliqué que estaba llevando a cabo un estudio de tesis sobre las vivencias de la infancia en la posguerra y le pregunté si quería participar. Modesto accedió a contarme su relato y a acompañarme en esta investigación.

El 17 de septiembre de 2014, comenzamos nuestros encuentros. El señor que se sentó delante de mí en aquella primera entrevista era Modesto, mi vecino desde hacía 29 años. Nos habíamos visto en todo ese tiempo casi a diario pero, tras sus primeras palabras y confesiones, descubrí que era una persona totalmente desconocida para mí. Las terribles condiciones en las que nuestro cuarto protagonista había vivido su infancia y su capacidad de resiliencia frente a la vida, marcaron para mí una serie de enseñanzas que fueron fraguándose a lo largo de aquel primer encuentro. Los meses de septiembre y octubre de 2014, nos sirvieron para llevar a cabo otras seis entrevistas.

Con el relato de Modesto recuperamos la visión de un niño, nacido en una familia de clase popular rural, en el pueblo de Revenga. Sus experiencias escolares se enmarcan en una escuela mixta.

## **EL RELATO DE MI VECINO MODESTO**

### **El cura, el Secretario y la Guardia Civil**

*Por aquellos años, en los pueblos, el cura, el Secretario y la Guardia Civil eran los dueños y señores de todo lo que pasaba en los pueblos. Hacían y deshacían lo que les daba la gana y la gente les tenía mucho respeto.*

*El cura de mi pueblo era un hombre de unos cincuenta años. Tenía una buena casa allí, “la casa del cura” la llamábamos, que pertenecía al pueblo, pero que se la dejaban para que él viviera de forma gratuita. El cura era un hombre de dinero y tenía una finca muy grande con unas yeguas que mandaba atender a los vecinos. Para los niños, el cura era el peor de todos los que mandaban. Este señor odiaba a los niños y nosotros también le odiábamos a él. Nos obligaba a ir a misa y cuando le veíamos por la calle, teníamos que ir corriendo a besarle la mano. En la iglesia, cualquier mal comportamiento que tuviéramos, era castigado con un tortazo o un tirón de pelos. Nos decía que todos los niños éramos muy malos y que había que educarnos. Se aprovechaba de su mando lo que quería.*

*La forma que tenían los curas de antes, de vestir con la sotana, nos llamaba a los niños mucho la atención. Teníamos curiosidad por saber si debajo de ella los curas llevaban pantalones, como todos los hombres. Nosotros, que éramos muy traviesos, intentábamos averiguarlo cada vez que el cura, Don Miguel, se sentaba en una silla. Nos poníamos debajo de ella y mirábamos, pero nunca veíamos nada. Un día uno de los chicos del pueblo, se atrevió y le dijo - ¡Don Miguel!, ¿lleva usted pantalones?- Y el cura le dijo -sí, ven que te les enseño- cuando fue el niño, le metió unas tortas que no te puedes imaginar, era un cura malísimo.*

*Junto con el cura estaba el Secretario, que también era un pájaro bueno. Este hombre no se metía con nadie, pero hacía y deshacía en las cosas del pueblo lo que le daba la gana. Era un hombre muy listo, un señor de carrera, y se hacía dueño y señor de las propiedades que quería, con solo mover un dedo. Allí nadie le decía nada. Recuerdo que una vez, un señor pobre del pueblo, quería comprar un rancho que estaba bien de precio y fue a pedir consejo al Secretario. Éste, que vio que la compra era una ganga, le aconsejó que ni se le ocurriera comprarle, que era pagar mucho dinero para esa propiedad. Al día siguiente se había hecho dueño él del rancho. La gente de antes se dejaba guiar por cualquiera, sobre todo por los que más sabían, porque muchos de ellos eran analfabetos. Esto les hacía a los “sabios” reírse de ellos.*

*Fueron años en los que la gente vivía con miedo. Cualquier cosa que te vieran hacer fuera de lo normal, te arrestaban y como te descuidaras, cobraras. De los guardias civiles nosotros conocíamos bien el mando, porque en el pueblo había un cuartel y tenían a todo el pueblo amedrentado. Los guardias te tenían cohibido. No podías hablar de nada por las calles y como alguien te viera con ideas contrarias, se chivaba y te podía caer desde una paliza, hasta la muerte.*

*Los meses posteriores a la guerra, a los que se les tenía también mucho respeto eran a los militares. Un batallón de ellos paseaba y vigilaba por las calles todos los días. Tenían un pajar cercano a mi casa y como nosotros no teníamos mucho qué comer, recuerdo cómo mi madre me mandaba que fuera allí a pedirles algo de comida.*

*Ellos nos decían que tuviéramos cuidado con los comunistas, que nos iban a matar a todos y como estaban allí para “ayudarnos” y “protegernos” contra los rojos,*

*teníamos que bajar la comida que nos pidieran, vacas, marranos o lo que necesitaran para comer. A nosotros nos quitaron un marranillo, que era lo único que teníamos entonces para mantenernos. El pobre, siempre tenía las de perder, pero nadie se revelaba contra aquellas situaciones porque la gente vivía con miedo, mucho miedo y se hacía todo lo que te mandaban, aunque te quitaran lo poco que tuvieras para comer.*

*La mayoría de las familias del pueblo eran pobres y solían tener un montón de hijos, porque no había precauciones. El hecho de tener muchos hijos, hacía que las familias tuvieran muy poco que darles y la gente lo pasara fatal. Pero no sólo fueron años de pobreza en cuanto a la comida, sino también en la higiene, en la forma de vestir... Recuerdo cómo los hombres se ponían sacos en los pies para no ir descalzos al pinar y que no se les mojaran y cómo las mujeres compraban la ropa fiada a los vendedores que venían al pueblo, pagándosela a plazos.*

### **La señorita doña Margarita**

*Mi experiencia escolar fue corta, duró un par de años o tres. Todos los años que fui a la escuela tuve a la misma maestra, Doña Margarita. Era una mujer excepcional, buenísima con los niños y muy admirada por la gente del pueblo.*

*La maestra tenía unos cuarenta años. Estaba soltera y aunque era de Segovia, vivía entre semana en la casa de los maestros del pueblo, junto con su hermana. Para las mujeres del pueblo, la maestra era un ejemplo. Muchas de ellas eran analfabetas y valoraban mucho que una mujer tuviera estudios. Para los hombres, el hecho de que una mujer tuviera estudios, les daba respeto. El ir con una señora de carrera no era cualquier cosa. Por eso, aunque ella estuviera soltera, los hombres ni se arrimaban a ella. Ella tampoco es que saliera mucho de casa y se relacionara con los demás, sólo lo hacía cuando iba a trabajar y a misa, los días de diario. Los fines de semana le gustaba volverse a Segovia con su hermana. Desde luego era una mujer con mucha vocación, a la que la veías la mayor parte del tiempo en la escuela y en los ratos libres en su casa, como las demás mujeres.*

*Mi escuela estaba construida en un edificio muy grande, con muchas ventanas y estaba situada a la salida del pueblo. Sólo tenía un aula, que compartíamos niños y niñas. El piso era de madera y las paredes de ladrillo. No tenía servicios ni tampoco patio. Al lado del colegio había una plaza enorme sin vallar y con suelo de tierra, que utilizábamos como patio.*

*Al colegio no íbamos más de treinta niños en total, por eso sólo teníamos una maestra para todos. Éramos muy traviesos tanto chicos como chicas, pero la pobre mujer nos aguantaba todo. Jamás pegó a nadie y muchas veces lloraba porque le hacíamos la vida imposible. El horario del colegio era de nueve a una y de tres a seis. Durante el horario de clase, los niños nos sentábamos en nuestros pupitres de madera de dos en dos y hacíamos lo que nos mandaba la maestra. Cada uno nos sentábamos con quien queríamos, la maestra no nos decía nada. Los niños más listos siempre solían sentarse delante y los que éramos más torpes nos sentábamos atrás.*

*Las mañanas las dedicábamos a aprender a leer, a hacer las cuentas y a aprender cosas de la enciclopedia y por las tardes hacíamos cosas más tranquilas, como pintar. En la escuela había muy pocos materiales, solo recuerdo la bola del mundo, los mapas de España y algunos libros para leer. Fíjate si había poco material, que para aprender a contar nos enseñaba con trozos de tiza. Cogía una tiza, la partía en muchos trozos y con ella nos enseñaba a sumar y a restar.*

*Encima del encerado, al lado de su tiza y su borrador tenía la maestra colgados un crucifijo, la fotografía de Franco y la de Primo de Rivera. Muchas veces nos hablaba de estos dos personajes, siempre cosas buenas, claro. Era una mujer muy religiosa. Todos los días cuando abría la clase, entrábamos los niños detrás de ella, nos mandaba santiguarnos y nos colocábamos en nuestros pupitres. Desde allí rezábamos un Padre Nuestro y un Ave María y luego ya ¡a trabajar en lo que nos mandara! En los meses de mayo, nos cogíamos por las tardes y nos llevaba al campo a coger flores para la Virgen María. En esos meses, nos enseñaba canciones relacionadas con la Virgen. Aunque la profesora no era del pueblo, siempre nos acompañaba en los actos religiosos importantes. Nunca faltaba a la misa de las fiestas ni tampoco a las comuniones de los niños del colegio.*

*Los padres, en las cosas de la escuela, no se metían para nada, ni siquiera nos preguntaban lo que habíamos aprendido. Tenían bastante con trabajar. La maestra nunca mandaba llamar a los padres de un niño. Ella se las apañaba como podía y cumplía con su trabajo. Muy pocas veces faltaba a clase, era una mujer muy competente. Ella insistía mucho en que teníamos que estudiar todos, por lo menos hasta que se terminaran los años de la escuela, pero la mayoría de nosotros, sobre todo los chicos, dejé de ir al colegio a partir de los nueve años.*

*La verdad es que yo trabajé desde siempre, porque me acuerdo que cuando nos daban vacaciones en el colegio, siendo bien pequeño, me iba a ayudar a mi hermano al pinar. Mi infancia pasó por trabajar, trabajar y trabajar.*

### **Cuando mi hermano murió en el pinar**

*Fui gabarrero desde niño. Cuando ya dejé el colegio, todas las mañanas íbamos mi hermano y yo al pinar a trabajar. Él era mayor que yo y gateaba hasta las copas de los pinos para sacar la leña. Yo le llevaba los caballos y le ayudaba a cargar la leña para después venderla.*

*Tiempo atrás llegamos a ser nueve hermanos, pero murieron cinco de ellos de pequeños, por no poderles amamantar y por las enfermedades que había. Sólo quedamos vivos cuatro hermanos, dos chicos, dos chicas. Mi hermano que era el mayor de todos, fue el que más le tocó trabajar. En mi familia la cosa estaba mal. Mi padre estaba malo y no podía ir al pinar. Las cosas no eran como ahora, antes la gente jubilada no cobraba pensión y teníamos que comer, así que no quedaba otra que ayudar en lo que se podía. Mi madre era ama de casa y la pobrecilla, también estaba imposibilitada, no podía andar. A pesar de estar impedida ella hacía las comidas, las*

*camas y todo lo que podía, aunque fuera “a la rastra”. Mi hermana mayor se tenía que quedar en casa a echarla una mano y por eso no pudo ir al colegio.*

*Por las mañanas yo cogía mi borriquillo y me iba a ayudar a mi hermano en lo que pudiera. Éramos los encargados de llevar dinero a casa. Después mi hermano se casó y tuvo tres hijos, dos chicas y un chico. Aunque él estaba casado seguía trabajando para mantener también a mi familia. En el mejor momento de su vida, con veintinueve años, tuvo la mala suerte de caérsele un pino encima y matarle.*

*Cuando él se murió yo me quedé muy solo. Mis hermanas eran mujeres, una de ellas se casó y se marchó a Zaragoza a vivir y mis padres estaban impedidos, así que no me quedaba otra que seguir trabajando y sacar dinero para poder vivir. Al principio, seguí yendo sólo al pinar porque eso era lo que sabía hacer. Primero cogí un burro y fui a hacer lo que podía. Después compré un caballo y luego una yegua, con la que valerme. Yo hice de todo por ayudar a mi familia. A los once años me hicieron un contrato para construir carreteras en el pinar y pasaba el día “a pico y pala”, para cobrar siete duros a la semana. Para trabajar, me llevaba mi burro y a la que bajaba del pinar, me traía una carga de leña para vender.*

*La muerte de mi hermano para nosotros fue un palo muy gordo. A mis hermanas y a mí nos pilló muy jóvenes y pasar el duelo, con mi madre cerca, fue horroroso. Yo tuve que estar cuatro años sin salir de casa. Mi madre no me dejaba ir al bar, ni salir al baile, ni moverme de casa. Sólo podía salir para ir a misa o a trabajar. Yo decía -madre, me voy al bar- y ella se ponía a llorar y me decía -acuérdate de tu hermano, ¡no te vayas al bar!- Se me acababa ablandando el corazón y allí me quedaba yo, de casa a misa y de misa a casa.*

### **Me libré de ir a “la mili”**

*Cuando cumplí los dieciocho años, me llamaron para ir a hacer el servicio militar. El día que hicieron el sorteo, estaba allí el Secretario del pueblo. Él conocía la situación que estábamos viviendo en casa. Mi hermano se acababa de morir hacía algún tiempo, yo trabajaba para mantener a la familia y mis padres estaban impedidos, entonces me dijo - tú no vas a ir a ningún sitio, yo me encargo de que no vayas a la mili-. Llegó el día de medirnos y pesarnos y antes de ir, me dijo que cuando nos preguntaran los altos mandos que si teníamos algo que alegar, yo dijera la siguiente frase “Sí señor, soy hijo de padre sexagenario y no puedo ir a la mili, porque tengo que trabajar para él”. Gracias a esta frase y al poder que tenía el Secretario, me pude quedar en casa y no tuve que hacer el servicio militar. Pero su ayuda no fue gratuita. En invierno tenía que partir leña para él. A mí no me importaba, porque el favor que había hecho a la familia era muy grande y había que agradecersele.*

*Durante este tiempo de juventud yo trabajaba en lo que podía. A diario me iba al pinar y a bachear carreteras. El dinero que ganaba se lo daba a mi madre, para que ella pudiera pagar lo que hiciera falta. Recuerdo que los fines de semana, le pedía la propina y ella me decía que no podía darme nada porque no había dinero. Para ganar*

*algún dinerillo extra, me cogía los sábados y los domingos, a primera hora de la mañana, y me iba al pinar a por chistos. Después los picaba, los metía en saquitos pequeños y me iba a venderlos a Segovia. Con lo que ganaba era con lo que me iba manteniendo para salir.*

*Unos años más tarde, yo estaba harto de llevar una vida tan mala aquí, en España y un día me junté con otros dos amigos en el bar y decidimos irnos a Francia a trabajar. Cuando le conté a mi madre lo que quería hacer, no paraba de echarse las manos a la cabeza, pero me fui. La verdad es que el marcharnos allí a trabajar fue una experiencia maravillosa. Trabajé en una fábrica, íbamos a turnos y cobrábamos mucho más de lo que podíamos imaginar aquí. Para mí fueron meses felices. Allí comí mi primer filete, ¡el que en España no me había podido comer en veinte años! Después de nueve meses, mis dos amigos dijeron que se volvían a España y yo me vine con ellos. De Francia traje ahorradas 50000 pesetas y me acuerdo que nada más llegar a casa, le dije a mi madre -¡tenga, madre!- y la pobre mujer, me contestó- ¡calla, cállate!, ¡que no se entere la gente!, ¡que nos lo quitan!- La pobrecilla no había visto tanto dinero junto en su vida y a mí me hizo mucha ilusión el poderse lo dar, después de todo lo que habíamos pasado.*

*Al poco tiempo de llegar de Francia conocí a mi mujer en el Hotel “Comercio Europeo” de Segovia, en una boda. Los años que pasamos de novios, fueron muy duros también. Yo estaba trabajando en una fábrica y mi mujer servía en casa de un capitán. Al poco tiempo de estar como novios hablamos de planes de boda. Mi padre había fallecido, mi madre estaba ya muy mal y mi hermana había cogido un horno, para tener algo de trabajo. Yo necesitaba una mujer que me atendiera.*

### **La boda y el compromiso**

*Después de dos años y medio de noviazgo, mi mujer y yo decidimos casarnos, por los problemas que yo tenía en casa. A pesar de que yo ya tenía 28 años y mi mujer unos pocos menos, jamás habíamos entrado el uno a casa del otro. Cuando decidimos casarnos, yo le dije que dijera a su padre, que iba a entrar a casa para arreglar la boda y a ella le daba mucha vergüenza. Aquel día, regalé a mi mujer una medalla de oro, para formalizar el compromiso.*

*Después, la familia arregló la boda y nos casamos. Con el dinero que nos dejaron los invitados, pagamos el cubierto y nos sobraron unas 8000 o 9000 pesetas. Con ese dinero, compramos unos muebles para la casa. Como regalo de bodas, mi familia me regaló una moto pequeña, para que pudiera ir a trabajar. También nos compraron una cama y un armario, para la casa en la que íbamos a vivir.*

*Fuimos de viaje de novios a Madrid, una semana, a casa de unos primos, para no gastarnos mucho. Un cuñado de una prima de mi mujer, se encargó durante los días que pasamos allí de enseñarnos la ciudad. Este chico nos llevaba al cine, al teatro y nos buscaba planes por la ciudad, para que nos ahorráramos dinero y lo pasáramos bien. El Madrid de esos años, nada tenía que ver con Segovia. Las calles estaban*

*asfaltadas, tenían mejores condiciones de vida y la gente vivía mejor que nosotros. Cuando volvimos a Segovia, nos vinimos a vivir al pueblo de mi mujer porque estaba más próximo a Segovia, donde yo trabajaba. Después, tuvimos dos hijos y yo me empleé en varios oficios: como barrendero, trabajador de las carreteras, obrero... Mi mujer ya se quedó en casa cuidando de los hijos y no trabajó más.*

### **El mal recuerdo de la infancia**

*De la infancia me quedó un mal recuerdo. No tenía nada para jugar, ni yo ni muchos niños de mi edad y la vida era muy complicada. La gente no tenía qué comer y los pobres no éramos nadie. Me hubiera gustado que las cosas hubieran sido de otra manera y ahora que lo pienso, me hubiera gustado mucho poder aprender un poco más de lo que aprendí. Tuve una infancia muy dura, me tocó ir desde niño a trabajar y en su momento no pude vivir los años de escuela como tendría que haberlos vivido.*

*Los mejores recuerdos que guardo de aquellos años, son los de mis padres. Las familias eran muy importantes y mis padres hicieron lo que pudieron por sacarnos adelante, a pesar de todos los problemas que teníamos en casa y de haber tenido que soportar la muerte de muchos de mis hermanos. También guardo buenos recuerdos de las relaciones con la gente. Antes había mucha más vecindad y nos ayudábamos los unos a los otros en lo que podíamos. Fueron años muy difíciles.*

Nunca podré olvidar el sentimiento de tristeza que me invadía cuando Modesto me hablaba en nuestros encuentros sobre su infancia. Cuando terminamos las entrevistas, comenzó una etapa en la que mis dudas frente al trabajo de investigación y la forma de abordarlo aumentaban. Así iban siendo relatadas en el diario de investigación:

Las vivencias en torno a los relatos y los conocimientos que me han transmitido los cohistoriadores me han hecho pensar en qué tipo de investigación quiero hacer. No está siendo fácil pensar en cómo vamos a plantear el análisis de los relatos y su posterior escritura. Además, desde una primera revisión de las palabras de nuestros narradores, apreciamos que en sus recuerdos aparecen algunas temáticas que no son visibles en los libros de Historia que hemos leído. ¿Por qué no aparecen estos temas? ¿No son importantes? Quizá sea necesario buscar y estudiar más investigaciones que profundicen en estos silencios, no sé muy bien si de clase, de sexo... sería un tema en el que deberíamos ahondar (Diario de investigación, 4 de noviembre de 2014).

Los siguientes cuatro meses, me dediqué a investigar sobre las inquietudes que me asaltaban frente a la situación de “dar voz” a los participantes y la forma de abordar el trabajo de tesis. Durante las *V Jornadas de Historias de Vida*, celebradas en la Universidad de Almería, se abordaron en algunas mesas temáticas, estos temas. Este encuentro fue muy interesante para mí porque a partir de dos de los ejes que vertebraban el encuentro: marginación socio – cultural y segregación de género, José Ignacio Rivas, Juana Sancho y Fernando Hernández abrieron un debate sobre los distintos agentes que habían silenciado la Historia y la necesidad de romper en investigación con la idea de que “solo existe un único camino para hacer las cosas”. La importancia que se le dio en este encuentro al papel democrático del investigador así como a la necesidad de “narrar

al otro” desde un posicionamiento que le representara, me hicieron pensar en que quizá la tesis necesitaba algunos cambios.

Los meses de mayo y junio, Luis y yo nos reunimos en varias ocasiones para hablar de esos cambios que creía que eran necesarios en el trabajo. Varias eran las dudas que me asaltaban por aquel entonces, la mayor de ellas versaba sobre si los relatos de los participantes se solapaban al discurso histórico existente o marcaban un discurso propio. En ese mes de junio participé en una actividad formativa del programa de doctorado, en un seminario sobre la comunicación de avances de la tesis. Allí hice pública mi duda y fue debatida por los asistentes.

En el mes de julio, aproveché para escribir un artículo. En él, a partir de los cuatro relatos biográficos que habíamos recogido, profundizamos en la nueva postura que quería adoptar en la tesis. Mi intención era poder dar el mismo valor a las voces de nuestros protagonistas que a la teoría, intentando regular el discurso histórico oficial y el que marcaban nuestras narraciones.

El día 10 de agosto de 2015, con el artículo prácticamente finalizado, recibo la triste noticia de la muerte de Gregorio. La enfermedad con la que llevaba meses luchando y la pérdida reciente de su mayor apoyo, su mujer, acabaron con la vida de Gregorio. Su pérdida me conmocionó, a mí y a la investigación. En mi memoria resonaban los días posteriores a su entierro, aquellas palabras que me había dicho en nuestro primer encuentro: *Ya es hora de que se nos escuche, de que todo esto se sepa. Que la gente vea cómo nos han tratado a los pobres.* No pude volver a leer durante muchos meses su relato, me invadía la tristeza.

Siempre pensé que el día que terminara esta tesis, mi mayor recompensa sería poder compartirla con los participantes. No me daba cuenta de que el tiempo jugaba con ventaja.

Esta pérdida, unida a los sentimientos y aprendizajes de aquel periodo previo a la etapa estival, fueron los condicionantes que me guiaron para tomar una postura decisiva en el planteamiento de la tesis.

En una de las primeras reuniones que mantuve con Luis en el mes de septiembre, le dije que no estaba conforme con la investigación que estaba haciendo, que no me gustaba cómo las voces de los participantes estaban quedando solapadas al relato oficial, que quería modificar toda la estructura de la tesis. Aún recuerdo la mirada de Luis cuando le contaba todo aquello... Proponía un nuevo planteamiento: prescindir de los capítulos teóricos redactados hasta el momento y que las propias biografías de los participantes guiaran todo el desarrollo de la tesis. Quería que la contribución de los protagonistas no fuera residual, sino que marcara un discurso propio. Un relato de clase, de género, de experiencia viva. Después de un arduo debate, esa conversación terminó con las siguientes palabras por parte de mi director: “Miriam, si le dices esto a otro director de tesis, te dice que de ninguna manera, que la teoría debe aparecer, ya bien sea para confirmar los datos o para refutarlos, pero bueno, yo te apoyo”. Eso era justamente lo

que necesitaba en aquel momento, apoyo y comprensión, aun sabiendo todo lo que conllevaba adoptar esta decisión frente al estudio. Aquel septiembre de 2015, empecé mi tesis, el estudio que verdaderamente soñaba hacer.

En nuestros sucesivos encuentros, mi director y yo, planteamos una nueva estructura para el estudio, como puede apreciarse en el diario. Comenzaríamos por un capítulo introductorio, le seguiría una descripción profunda del aparato metodológico, en el que se viera reflejado el porqué de esta (de)construcción teórica, continuaría con el capítulo autobiográfico de grupo y después dos capítulos centrales, que tratarían de analizar, por un lado, la historia de la posguerra en Segovia y por otro, la educación recibida por los participantes. Estos dos capítulos estarían basados, en exclusiva, en la información recogida en los relatos. Por último, construiríamos un apartado de discusión de datos y para finalizar, plantearíamos algunas conclusiones y futuros horizontes. Los capítulos teóricos que habían sido redactados en la fase previa, podrían leerse en el anexo de la tesis, pues no eran ya considerados la parte central del trabajo. Junto a ellos, aparecería toda la documentación utilizada para la triangulación de datos.

El final del año 2015 y el primer trimestre de 2016, los dediqué a la búsqueda y lectura de investigaciones sobre historia con fuentes orales, que validaran el nuevo enfoque que habíamos adoptado. El resto del curso, me empleé en redactar algunos artículos; en participar en varios encuentros y congresos, en los que presenté el nuevo abordaje de la tesis y aproveché para debatirlo con otros compañeros y compañeras; y a seguir indagando sobre esta perspectiva de investigación, que había adoptado recientemente. Como se puede ver a través del diario, durante este periodo, también empecé a redactar el apartado metodológico de la tesis.

Al finalizar el curso académico 2015-2016, la Universidad de Valladolid me concedió un contrato predoctoral, por concurso público. Recibí con mucha alegría esta noticia, porque me permitiría poder dedicar más horas a la investigación y continuar formándome. Además, el contrato, me permitía iniciarme en la docencia universitaria. Los meses que siguieron a la firma, los dediqué a aprender sobre la docencia en este nivel y a presentar, animada por mi director, un Proyecto de Innovación Docente en la Universidad de Valladolid, vinculado con el relato y la fotografía escolar. Además, continué con la redacción de la metodología; e intenté buscar a dos nuevos participantes, con los que concluiría los seis relatos biográficos que habíamos marcado inicialmente para la tesis.

En diciembre de 2016, la madre de mi pareja, me presentó a la que sería la quinta protagonista del estudio que aquí presento, Paula, la madre de su amiga. Tras nuestro primer encuentro y las explicaciones pertinentes sobre el trabajo de investigación que estaba llevando a cabo, Paula confirmó que quería participar y comenzamos nuestra primera entrevista después de Navidad, el 20 de enero de 2017.

La realización del relato de Paula supuso para mí uno de los momentos más difíciles a nivel moral y emocional de esta segunda etapa de tesis. Las narraciones de sus vivencias infantiles, empañadas por los dolorosos recuerdos de la guerra, vinieron acompañadas

por una serie de estados emocionales para la protagonista, marcados por el sufrimiento, el miedo y la rabia. Recuerdo cómo en dos de las entrevistas centrales, la participante lloraba al recordar cómo fusilaban a algunos hombres en la tapia del cementerio de Segovia o cómo una bomba había matado a su tía y a dos de sus primos. El relato de su infancia también le hacía mostrar un estado de ira, por el miserable trato que las familias con menos recursos habían recibido por parte de los grupos de poder.

Esta serie de acontecimientos y sentimientos que florecieron junto a las narraciones, me desconcertaron. Había leído muchos libros sobre cómo elaborar y realizar una entrevista biográfica pero, en ningún caso, los autores y autoras que había consultado sugerían qué debe hacer el investigador cuando el narrador se enfrenta con su memoria y aparecen en su recuerdo situaciones violentas de su pasado. Este tipo de acontecimientos me hicieron cuestionar mi papel como investigadora y mi falta de formación para llevar a cabo este tipo de estudio. Aquel fue el momento en el que sentí que más allá de recoger una historia, una vida, el método biográfico-narrativo nos permitía llegar hasta aquellos lugares de la memoria que se encontraban escondidos, silenciados, secretos.

Nuestra historia está repleta de pasajes que mantenemos escondidos en el silencio, pero ese silencio, no hace que los olvidemos. Sentimientos que tuvimos que callar, miedos inconfesados, secretos escondidos, emociones silenciadas... Reprimir estos recuerdos nos produce dolor, pero expresarlos nos genera otro tipo de emociones que nos hacen recordar algunos acontecimientos de nuestro ayer y enfrentarnos a ellos. ¿Quién debe ayudarnos a expresarlos? ¿Cómo se debe acompañar a la persona cuándo los cuenta? ¿Cómo buscamos soluciones para afrontar esas pesadillas? El relato de Paula me está haciendo plantearme estas dudas. Paula no había vuelto a recordar su infancia desde hacía 80 años. Al menos no lo había hecho narrándola, como ella misma me decía. Al destaparla hemos encontrado algunos acontecimientos desagradables para ella, como el recuerdo de la guerra, del trato que recibió por parte de su padre y de algunos otros problemas familiares, que han llevado a la protagonista a debatir con su propia conciencia y a aflorar algunos estados emocionales que me preocupan. Tengo la inquietud de saber cómo está influyendo este recuerdo en su persona y cuánto daño le está haciendo. Es una tragedia haber vivido una infancia tan complicada, pero más lo es aún haberla intentado ocultar tanto tiempo. Cuánto dolor guardado, cuánta rabia, cuánto daño, pero... ¿soy yo la persona indicada para hacer que Paula despierte a aquellos recuerdos de su letargo?, ¿hasta dónde debo llegar con todo esto?, ¿cómo repercute en la salud de una persona anciana el reencontrarse con su pasado?, ¿estaré haciendo lo correcto? (Diario de investigación, 20 de marzo 2017).

Un día después de escribir esta reflexión, mantuve el último encuentro grabado del relato de Paula. Cuando terminamos la grabación, no pude reprimirme de preguntar a la participante, fuera de grabadoras, lo que esta narración le había supuesto a nivel personal y emocional. Fue muy reconfortante para mí saber, como escribo en el diario de ese día, lo que Paula había sentido en nuestros encuentros. La protagonista me agradeció que, con este relato, hubiera podido “sacar”, aquel recuerdo infernal que tenía de su infancia, guardado en la memoria. El encuentro terminó con un abrazo y su agradecimiento por ser escuchada. Como ese día le dije yo a Paula, el agradecimiento era mío, por haberme regalado su historia, por haberme hecho cuestionarme mi papel

como investigadora, mis principios y por darme una muestra más de que merecía la pena seguir luchando por este proyecto de tesis.

El relato de Paula, rescata la versión de una niña nacida en Segovia. Sus experiencias escolares se enmarcan en un colegio mixto de la capital segoviana, dentro de un aula femenina.

## **EL RELATO DE PAULA**

### **La plaza del barrio del Salvador**

*Mi casa estaba en el barrio del Salvador. Tenía una habitación, en la que dormían mis padres, y otra, donde dormíamos todos los hermanos. Luego estaba la sala y la cocina. En la cocina había un cuarto pequeño, en el que dormía mi abuela. No teníamos baño y mi madre nos lavaba como podía. Era una casa humilde, ¡humilde pero limpia! Mi madre la tenía como los chorros del oro. Ella se iba a trabajar para mantenernos a todos, pero la casa siempre estaba limpia. Éramos seis hermanos y no teníamos dinero. Mi madre trabajaba todo lo que podía. Mi padre era albañil, pero ganaba muy poco sueldo, por eso ella se tuvo que poner a trabajar y nosotros también, desde pequeños.*

*Me acuerdo mucho de mi madre y de la guerra. No lo quiero ni nombrar. Yo era pequeña cuando venía el pájaro negro. Cuando le oía, pedía a mi madre que nos fuéramos a refugiarnos al portal.*

*Aquello fue horroroso. Me acuerdo de una tía mía, que estaba dando el pecho a la niña y al oír el avión, el pájaro negro, llamó a otro de los niños, que estaba jugando abajo. Al asomarse, un cacho de metralla la mató a la niña y a ella, y otro cacho de metralla, mató al niño. Eso lo viví siendo niña ¡eso no lo debe vivir nadie!*

*Recuerdo los tiros. Yo veía a mis padres que se levantaban de la mesa corriendo y yo iba detrás de ellos. Teníamos en la pared de la cocina, un pequeño agujero y... en frente estaba el cementerio. Allí era donde les fusilaban. Allí iban mis padres a mirar por el agujerito en cuánto oían voces y allí iba yo detrás. Era horrible. Escuchabas a aquellos hombres antes de matarles gritar - ¡Adiós esposa!, ¡adiós hijos!, ¡yo no he hecho nada!, ¡me matan pero soy bueno!, ¡me matan por defender lo que quería! No quiero recordar esto. A mi vecino también le mataron. A mi padre, gracias a dios, no, pero eso sigue aquí, en la cabeza, eso es perpetuo, fue brutal.*

*En la plaza del Salvador jugábamos las niñas por las tardes. Jugábamos a “alauri” y nos escondíamos en los portales. En el barrio había pocos niños y nos encantaba estar juntos, pero nos robaron la infancia. Las mujeres se sentaban en los portales a coser. Mi madre se pasaba el poco tiempo que tenía, cosiendo soletas en los calcetines. Nosotras, las niñas, estábamos alrededor de ellas jugando. Cuando oscurecía nos metíamos las mujeres rápido a casa.*

*Fueron años en los que pasamos mucho hambre. Mi abuela recogía la comida de la basura. Recuerdo que no teníamos nada qué comer. Un día yo comí un poco de pan y bebí un vaso de agua y me mareé ¡fíjate qué hambre no tendría! Mi hermano y yo a*

*veces bajábamos y les comprábamos “los chuscos de pan” a los soldados. Mi madre guardaba un poco de dinero y ellos nos los vendían por unos céntimos. A nosotros nos daban la vida, porque esa noche comíamos pan, el resto de los días no.*

### **Mis tres años en la escuela**

*Empecé a ir al colegio a los seis años. Iba con las niñas del barrio al colegio de “Santa Eulalia”. Me gustaba mucho ir a la escuela. Allí hacíamos el “libro de rayas”, el catecismo y las tareas que nos mandaba Doña Zoila. Mi maestra era una mujer muy buena.*

*Todos los días hacíamos en clase lo mismo, por las mañanas a la maestra le gustaba rezar y también nos enseñaba oraciones cuando era la Virgen de la Fuencisla o el mes de mayo. Todos los días, nos ponía en el encerado lo que teníamos que hacer y nosotras, sentaditas, lo copiábamos y lo hacíamos. En mi clase solo había niñas. Éramos veinticinco y todas de la misma edad.*

*En el colegio había unas clases solo de niñas y otras solo de niños. Las niñas tenían maestras y los niños maestros. Los niños estaban separados de nosotras. No nos dejaban nunca estar con ellos. Como la maestra nos viera, nos regañaba un montón. Nos decían que estar juntos era un pecado.*

*Mi colegio era muy grande. Era un edificio de una sola planta. Entrabas por un pequeño pasillo y a un lado estaban las clases de las chicas y a otro las de los chicos. Luego estaban los baños, uno para las chicas y otro para los chicos.*

*Nuestra clase era cuadrada, con las paredes de color blanco y con unos bancos muy rústicos, de madera. Las mesas estaban juntas y allí nos sentábamos tres o cuatro niñas juntas. La profesora estaba colocada de frente, y en la pared había un crucifijo y los cuadros de Franco y de José Antonio Primo de Rivera.*

*Cuando ganó Franco, nos sacaron un día de la escuela. Todos los niños bajamos desde el colegio y fuimos por la Calle Real cantando el “Cara al sol”, hasta el paseo del Salón, donde nos dieron algo para tomar. Esta canción nos la enseñó la profesora cuando empezó la guerra y aquel día nos llevaron a todos en fila cantándola. La ensayábamos todos los días para que saliera bien.*

*Me hubiera encantado seguir yendo al colegio, pero me sacaron a los nueve años. Mi familia era muy humilde y necesitábamos el dinero. No me quejo, por lo menos aprendí a leer. Aunque me sacaron muy pronto de la escuela yo leía lo que podía, de periódicos, de libros...y luego se lo contaba a los demás.*

### **La posada**

*Antes de dejar por completo la escuela, empecé a trabajar los veranos en la posada. Atendía al hijo de una familia que venía del pueblo, a vender uvas y productos que cultivaban. En la posada que había en frente de la Academia, dejaban los caballos y los carros y allí había habitaciones. Yo me quedaba cuidando a un hijo suyo hasta que le recogían, cuando terminaban de vender.*

*A partir de esta experiencia, los dueños de la posada me dijeron que si quería trabajar allí. Se lo dije a mi madre y me puse a hacer habitaciones. Me contrataron un tiempo, pero me fui de allí porque un día, estaba haciendo una habitación y subió un viejete. El señor entró en la habitación y me dijo - ¡hombre! ¡Estás tú aquí! Y le dije que sí, que estaba trabajando. El hombre cerró la puerta y... yo estaba haciendo la cama... cuando de pronto, vino a mí con “todo” fuera y me dijo - ¿tú no has hecho nunca nada?- Abrí la puerta y me marché corriendo. No paré hasta llegar a casa. No se me olvidará nunca ¡qué horror para una niña! Allí había algunas mujeres trabajando, yo era la más pequeña de todas. Ellas hacían caso a los hombres, si les daban un duro, pues eso que se llevaban. Las pobrecillas andaban como podían en sus casas, pero yo ¡era una niña!*

*A los once años entré a trabajar a casa de una familia, que tenía cinco hijos. La madre estaba enferma y estábamos yo, cuidando a los hijos, y otra chica más mayor, haciendo las cosas de casa, bueno, yo también la ayudaba, pero estaba contratada para estar con los niños. Allí es donde aprendí yo mucho mejor a leer, a sumar, a restar y a hacer las cosas que solían aprenderse en la escuela. Tenía que ayudar a los niños a hacer las tareas, cuando salían del colegio y yo les enseñaba lo que podía. Guardo muy buenos recuerdos de esa casa, porque había un niño que me quería mucho y yo también a él.*

*De esa casa me fui, porque el padre era un poco regular. Me llamaba y me decía que le alcanzara la muda, cuando él estaba en la cama. Yo estaba muerta de vergüenza y le decía que la tenía al lado, que la cogiera él, pero me hacía ir y sacarle la muda a mí. Yo vivía allí con ellos, les servía todos los días de la semana y a todas horas, estaba interna. Dormía en una habitación pequeña, que no tenía ni puertas, ni visillo, ni nada. Un día fui a servir la mesa y me dijo el señor - ¡mírala!, que duerme con la boca abierta, allí toda repanchingada- mira, el pensar que ese señor me había visto a mí desnuda... yo eso no me lo podía aguantar. Me cogí la maleta y me fui.*

*Estuve en varias casas cuidando a los hijos de las familias y haciendo las tareas. En una de ellas, estuve hasta que me casé, a los veinticuatro años. Limpiaba el suelo de rodillas, le daba cera, le fregaba, lo que me pidieran. Todas las tardes la señorita nos daba la merienda, pan y chocolate. Yo me comía el pan y me guardaba en el bolsillo el chocolate, para mis hermanos. Un día la señorita me descubrió y yo me puse a llorar. Me preguntó que por qué lloraba y yo le dije que me perdonara, que me guardaba el chocolate para mis hermanos, porque los pobrecillos no lo comían y prefería quedarme sin merendar y darles mi ración a ellos. Después la señorita me dijo que me lo comiera y me daba a veces alguna onza más para ellos. ¡No veas que contentos se ponían mis hermanos al verme entrar por la puerta!*

*En aquellos años, yo pasaba mi tiempo trabajando y yendo a hacer ejercicios espirituales. Íbamos a la iglesia de la Virgen de la Fuencisla, algunas chicas del barrio y yo. Subíamos por las rocas hasta arriba rezando el rosario y luego bajábamos por el otro lado cantando “La Salve”. A los ejercicios espirituales íbamos las niñas por las mañanas. Pedíamos permiso a los señores y nos íbamos corriendo a hacerlos. Nos gustaba mucho ir a la iglesia. Cuando íbamos a los ejercicios, el sacerdote nos decía queuviéramos muchísimo cuidado de juntarnos con los chicos, que no jugáramos con ellos, que aquello era un pecado.*

## Una mujer prudente

*Con el primer chico que me hablé, que no fueran mis hermanos, fue con el que sería mi marido. Antes de eso, tener una mínima conversación con algún chico era pecar. Teníamos un pudor muy grande. Mi madre era una mujer muy prudente. No hacía nada sin consultárselo a su marido y eso nos lo enseñó también a nosotras.*

*Conocí a mi novio joven, con quince años. Íbamos a bailar al “Barceló” y al “Pensamiento”. Eran dos locales en los que los fines de semana había gaita y tamboril, pero cuando el portero, que conocía a mi padre, se enteró de que yo estaba saliendo con ese chico, no me dejaba entrar. Estuvimos viéndonos mucho tiempo, cuando yo podía. Un día, mi novio me dijo que pidiera permiso a la señorita el domingo, que me iba a enseñar Madrid. Subí corriendo a la señorita y se lo dije. Ella me contestó - ¿permiso? No sé si te le daría... pero quiero que venga tu madre- no lloré yo nada ese día... Desde luego, no me dejó ir con él.*

*Cuando llevábamos juntos mucho tiempo, antes de casarnos, una vez me vio un canónigo darle un beso. Me moría de vergüenza. Cuando volví a ver al canónigo, agaché la cabeza hasta el suelo. Yo tenía mucho pudor y él me dijo - Paula, si yo la hubiera visto hacer algo peor, la hubiera regañado, pero porque de un beso a su novio, un hombre con el que se va a casar, no pasa nada. Si yo la hubiera visto hacer otro tipo de acciones con otros hombres, ya la hubiera regañado, pero así no-. Teníamos mucho respeto a los curas y a lo que nos dijera el marido. El hombre era el hombre y ¡cuidado con pasarte un pelo!*

*De la mujer lo más bonito era casarse y tener hijos. Cuando di a luz a mi primera niña, a mí no me cuidó nadie. Di a luz sola, en el hospital y, en cuánto bauticé a la niña, me fui a trabajar. Lo pasé mal, porque mi pequeña no comía. Yo no paraba de trabajar, estaba consumidita y no podía darla bien de comer, esos años fueron muy duros.*

*Mi marido no ganaba mucho y a mí me tocó seguir trabajando cuando me casé. Lavaba la ropa de cincuenta cadetes. Todos los sábados, me traía las sábanas y las mudas y se las lavaba a mano. Luego, se las llevaba dobladitas a los pocos días, pero en ese trabajo a mí me dieron la vida. Un día llegó un militar, un alto mando, y nos dijo a mí y a otras mujeres – miren señoras, si ustedes quieren llevarse algo de aquí, del suministro, son libres de hacerlo- ¡yo vi los cielos abiertos! Aunque me lo descontaban del sueldo, llevaba la merienda a mis hijos.*

*No solo trabajaba los sábados, también los días de diario, fregando casas. Por las mañanas, hacía las cosas de casa, lavaba y daba de desayunar a mis hijos, para que fueran al colegio y dejaba la comida puesta en la placa. Daba las llaves a mi vecina y me iba a trabajar. Mi pobre vecina me ayudaba. Me hacía el favor de mirar todas las mañanas, si la comida estaba cociendo y me la dejaba cocidita en la placa, para que cuando mi marido viniera, estuviera hecha.*

*Tenía que tenerlo todo hecho cuando él llegara y hacer lo que me decía. Cuando tuvimos a nuestros hijos, me decía que cogiera a los niños y me fuera por las tardes donde quisiera con ellos, pero que no me quedara con las vecinas hablando. Las*

*mujeres solían hacer corrillos en las puertas de casa y allí se desahogaban, pero algunos hombres no querían que las mujeres estuviéramos juntas.*

*Cuando mis hijos se hicieron mayores, yo empecé a trabajar en el instituto del Salvador y luego me subieron al Politécnico. Allí estaba yo limpiando los servicios todos los días, con lejías y productos tóxicos. Poco después, me salieron bultos en las piernas. Fui al médico y luego me llevaron a Madrid y estuve ingresada. No podía trabajar, me ordenaron estar en reposo, pero como podía andar, un día subí al colegio y hablé con el responsable. Le dije que aunque me mandaran reposar, yo podía andar y que sabía que aunque había otras dos chicas trabajando, ellas no daban de sí para todo, así que yo iba a ir todas las mañanas y a ver si así podía evitarlas de trabajar algo. Solo quería ayudarlas. Allí me jubilé.*

### **La horrible infancia en la guerra**

*La infancia fue para mí muy triste, todo era pobreza y no solamente por lo que había en casa... ver a mi madre, la pobrecita, con un triste brasero, sin medios... No teníamos mucho y ella no pudo darnos todo lo que quería. Me acuerdo un día, que nos fuimos a La Lastrilla a comprar un saquete de garbanzos y dos hogazas. Cuando bajamos un guardia nos lo quitó. Mi madre decía - ¡por dios, señor, que tengo cinco hijos! ¡Por favor, no me lo quite usted, que es para mis hijos! ¡Que llevan mucho tiempo sin comer, que no tenemos nada para comer! ¡Señor, por favor!- Y él no hizo ni caso ¡menudo sinvergüenza! ¡Qué canallas! ¡Cómo se aprovechaban de los pobres! La vida de la gente humilde era horrorosa, de verdad.*

*De lo único que me acuerdo positivo es de mi familia. Estar con ellos fue precioso y también el poder ir a la escuela. Fueron años muy duros, lo recuerdo con cariño, porque estaba con mi familia, pero no fue una infancia bonita.*

El 21 de marzo de 2017, cerramos la entrevista de Paula, pero su relato no podrá ser cerrado nunca en mi memoria. Todo aquello que Paula me había contado era tan sórdido, tan doloroso, tan vejatorio... Aquellos niños y niñas habían sufrido no solo el horror de una guerra sino las consecuencias del hambre, de la injusticia, de la privación.

Hablando con Luis sobre este relato íbamos viendo que la etapa escolar de aquellos niños como Paula o Modesto, que solo había ocupado tres años de su vida, no resultaba ser tan significativa para formar su identidad como todas esas experiencias que los pequeños habían vivido junto a su familia, en sus primeros empleos, en sus relaciones con el contexto ... La educación traspasaba las paredes del aula y era en ella y en el contacto con otros grupos sociales, donde los menores habían quedado impregnados de los estereotipos y valores de su condición de género y de clase.

Mientras desarrollaba las entrevistas con Paula, a finales del mes de febrero de 2017, encontré al último protagonista de esta tesis, Antonio. Olga, su hija, amiga de mi familia y también de Luis, me puso en contacto con su padre y gracias a su colaboración, descubrí las vivencias de Antonio.

Tras una conversación telefónica con el protagonista, nuestra primera entrevista se llevó a cabo el día 25 de marzo de 2017. Las primeras palabras de Antonio al comenzar aquel encuentro fueron: *Miriam, yo no me acuerdo de mucho, pero te ayudaré en lo que pueda*. Cuesta pensar en lo que para Antonio era “no acordarse de mucho”, pues el relato de este participante refleja de forma muy precisa las vivencias infantiles de un niño de posguerra, así como los aprendizajes escolares y sociales vividos en aquellos años. Su optimismo, su buen recuerdo y su predisposición hacia este trabajo de investigación hicieron que, para mí, estos encuentros fueran entrañables y estuvieran cargados de enseñanzas.

La narración de Antonio, revela la infancia de un niño, cuyas vivencias se enmarcan en la localidad de Armuña, su pueblo natal. Su experiencia escolar está contextualizada en una escuela rural, en un aula masculina.

## **EL RELATO DE ANTONIO, EL PADRE DE OLGA**

### **La vida en el pueblo**

*Nací el 17 de enero de 1933. Hubiéramos sido tres hermanos, pero mi hermana pequeña se murió con año y medio, así que solo quedamos mi otra hermana y yo.*

*En casa vivíamos mi padre, que era labrador, mi madre, que le ayudaba y hacía las cosas de casa, mi hermana y yo y mi abuela. Mi abuela ha estado toda la vida viviendo con nosotros en casa. Tengo muchos recuerdos de ella, de cuando era pequeño. Mi abuela y yo nos queríamos mucho y nos llevábamos muy bien. Cuando era pequeño me metía en su cama y me enseñaba las oraciones. También recuerdo que, por la mañana, cuando íbamos al colegio, teníamos un recreo y yo me iba a mi casa. Mi abuela nos tenía preparadas unas patatas para comer el almuerzo calentito y un cantero de pan con vino y azúcar ¡menudo pastel! En mi casa no faltaba nada de comer, había de todo menos dinero.*

*Mi abuela nos llevaba también a misa. Mis padres también iban. En aquellos años, no era obligatorio ir, pero el que no iba se le miraba muy mal. En verano, los domingos, tocaban a misa y nosotros estábamos cuidando el ganado. Pero cuando sonaban las campanas, dejábamos el ganado y nos íbamos corriendo a lavar para ir. A las chicas, no las dejaba el cura entrar en manga corta a la iglesia. Ellas se tenían que poner manguitos en los brazos, prendidos con alfileres. Ir enseñando los brazos a la iglesia era un pecado y también llevaban velo y faldas largas. En aquellos años, las mujeres estaban muy sumisas a hacer lo que las mandaran.*

*En el pueblo vivía mucha gente. Había familias que a lo mejor tenían diez hijos y vivían en casas muy pequeñas. Estas familias eran numerosas, y los hijos solían trabajar desde bien pequeños. Nosotros, mi hermana y yo, pudimos ir al colegio hasta los catorce años, pero otros niños del pueblo se salían antes de la escuela, porque los padres les ponían a trabajar.*

*En aquellos años, la gente lo pasaba fatal. Me acuerdo de dos niños pequeños que iban pidiendo por las casas y cantaban, para que la gente les diera un trozo de pan. Estos*

*niños tenían 8 o 9 años y recorrían los pueblos pidiendo comida. A mí me daba mucha pena. Luego, a veces, se quedaban a dormir en el “pajar de los pobres”. Por entonces, no solo había niños pidiendo, también había hombres y mujeres mayores. Me acuerdo de un niño que iba a pedir por las casas con su madre. Solía hacer una cruz en las puertas, para saber dónde daban algo y dónde no.*

*Nosotros también teníamos unos vecinos que eran pobres y les dábamos muchas cosas de comer. A mí me gustaba mucho estar con esta familia. Tenían una cocina y un familiar resinero, solía llevarles muchas teas. Echaban una tea en la lumbre y yo me quedaba allí sentado con ellos hablando.*

*De la guerra, de lo único que me acuerdo, es de mi tío, que me abrazaba y estaba conmigo. Había unos niños de la estación, que eran de mi tiempo y cuando iban los aviones bombardeando la vía, se metían en una alcantarilla que estaba debajo de la vía.*

*Los aviones iban a bombardear a un puente de hierro cercano al pueblo. Pasaba el río por debajo y el tren por arriba y querían derrumbarle, porque ese puente, era la comunicación que había con otras localidades.*

*Por entonces, la cosa estaba revuelta. En un pueblo cercano me acuerdo que el Alcalde y otros vecinos desarmaron a la Guardia Civil. Como castigo, a una hija del Alcalde la cortaron el pelo al cero. Fue mucho follón... y la culpa la tuvieron cuando vinieron inculcando cosas, cuando vinieron poniendo la línea eléctrica, de Bilbao y por ahí.*

*A mi pueblo fueron los guardias diciendo que habían oído que allí había alguien comunista y, el señor cura y el Alcalde, dijeron que no había nadie malo y que si se querían llevarse a alguien, que se les llevaran a su hijo y a él, decía el Alcalde. Gracias a eso no se llevaron a nadie.*

### **Don Gumer, el señor maestro**

*Entré a la escuela con seis años. Tenía un maestro muy bueno, don Gumer. Me quería mucho, yo lo veía y él lo demostraba. Este maestro venía de Galicia y traía ya a dos hijos, en el pueblo nació el tercero. Estos niños fueron muy amigos nuestros.*

*Me gustaba mucho la escuela. Estaba situada al lado de la plaza. El Ayuntamiento y las dos escuelas estaban todas en el mismo edificio. Había una escuela para niñas y otra para niños. No teníamos servicios, hacíamos nuestras necesidades en el arroyo y tampoco había patio, jugábamos en el recreo en la plaza, los niños a sus cosas y las niñas a las suyas. Era una escuela muy grande, había unos cuarenta y tres chicos y unas cuarenta y cinco chicas. En la escuela de los chicos, estábamos todos juntos, desde los seis hasta los catorce años. El señor maestro nos tenía colocados en mesas de madera, para cuatro. Al frente estaba su mesa y encima estaba un crucifijo y la foto de Franco.*

*Al colegio íbamos por la mañana y por la tarde. Las clases empezaban todos los días igual. Cuando llegábamos, saludábamos al maestro, nos íbamos cada uno a nuestro sitio y rezábamos un “Padre Nuestro” y un “Ave María”. Luego el maestro iba*

*poniendo a cada mesa una tarea, como los niños estaban más o menos puestos por mesas y edad, nos ponía diferentes tareas. En la misma mañana trabajábamos varias asignaturas. Hacíamos de todo, sobre todo, problemas de Matemáticas de todos los tipos y también leer y escribir, eso era muy importante. Al principio, teníamos siempre un cuaderno y libros sueltos y luego ya una enciclopedia más gorda. También teníamos libros. Me acuerdo de un libro que le abríais y ponía “Un paso más, esto significa que adelanto, que aprendo, que se ensanchan los horizontes de mi instrucción. Voy a dar un golpe de pala y otro de pico para abrir el camino de mi porvenir”. También me acuerdo de muchas poesías, que nos enseñaba don Gumer y recitábamos en la escuela. El maestro también nos enseñaba obras de teatro, por Navidades, y estaban relacionadas con la temas de la Iglesia.*

*Don Gumer, al principio, tenía ideas de la República, pero cuando vinieron mal dadas, se cambió de chaqueta, él era muy listo. Muchos intelectuales, que eran contrarios y quienes eran un poco espabilados se cambiaban. Don Gumer se hizo muy falangista. Cantábamos todos los días el “Cara al sol” y rezábamos las flores en el mes de mayo. También cogíamos flores y se las poníamos a la Virgen, que la teníamos en clase, al lado del retrato de Franco.*

*Nosotros, los niños, también éramos de Falange. Íbamos vestidos de Falange cuando el maestro nos llevaba a palotear. El señor maestro se encargaba de todo. Tenía amistades con toda la gente alta, hasta con Franco. Don Gumer primero nos enseñaba a palotear y luego preparaba los viajes para que nos vieran palotear en diferentes sitios. Hemos paloteado delante de Franco en Navacerrada, delante de Franco, en el Pardo, delante de Eva Perón, en la terraza del Columba, en Segovia...*

*El maestro nos tenía muy bien enseñados. A parte de estudiar, también limpiábamos la escuela. Nos nombraba a tres mayores y la teníamos que limpiar.*

*En los veranos, el maestro nos daba lecciones particulares a tres compañeros y a mí. Él tenía unos marranillos y para poderlos mantener, a mí me daba clases y mi padre le daba un saco de cebada. No pagábamos más que eso, pero el maestro me enseñó muchas cosas. En esas clases repasábamos lo que habíamos visto durante el curso, para que lo aprendiéramos bien.*

*Cuando terminé la escuela, el maestro le dijo a mi padre que por qué no seguía estudiando, pero mi padre tenía muchas ganas de que me saliera. Otros chicos que siguieron estudiando se vinieron a Segovia. Por ejemplo, a los hijos del maestro ya los preparó él para que siguieran sus estudios. La hija y el hijo pequeño estudiaron Magisterio y el mayor hizo Derecho. En aquellos años solo estudiaba el que podía. Allí, en el pueblo, estudiaron los hijos del secretario, los del veterinario y los del maestro. No sólo tenían más dinero que el resto de familias, sino que tampoco tenían otras opciones, porque no tenían de qué vivir.*

### **Cuando construimos la casa nueva**

*A los catorce años, mi padre estaba deseando que me saliera de la escuela para que le ayudara. Íbamos a hacer una casa nueva y antes de hacer la casa, yo saqué la piedra*

*en vacaciones. Cortaba muchísimos pinos y luego los pelaba. Ese año que terminé la escuela, trabajé muchísimo, eso fue una barbaridad. De los trece a los catorce años, en el tiempo de las vacaciones. Pero aquí no terminó todo, a partir de los quince años, me fui a arar todos los días y también iba a algarrobas.*

*La verdad es que no te creas que empecé a trabajar a los catorce años, de pequeño también ayudaba a lo que podía. Con doce años, en la época de hierba, me mandaban con mi padre a por unos haces para las vacas y me los traía yo bien segados y preparados encima de la burra.*

*En aquel tiempo, de mozos, íbamos también a las misiones. Por la mañana, al amanecer, nos decían a todos los chicos que cuando sonaran las campanas, no teníamos que decir “tolón, tolón”, si no que debíamos decir “a la misión, a la misión”. Salíamos de casa temprano y todos los chicos del pueblo, íbamos juntos cantando “Que viva mi Cristo, que viva mi Rey. Que impere doquiera, triunfando su ley. ¡Viva Cristo Rey! ¡Viva Cristo Rey!” Luego teníamos un programa y ya íbamos a una hora a una cosa y a otra hora a otra. Lo hacíamos en la Iglesia y cuando terminábamos dábamos una vuelta al pueblo cantando lo que nos decían.*

*A mí me gustaban mucho las tierras, me encantaba ser labrador. Con diecisiete o dieciocho años, en los pueblos, había unos concursos de arada y yo quedaba de los primeros puestos. Primero se competía en el pueblo, luego en el torneo comarcal y luego en el provincial. El gobernador, Pascual Marín, entregaba los premios.*

*En invierno, cuando dejábamos la tarea, para los hombres, había escuela de adultos. Eso fue cuando el señor maestro se hizo Alcalde del pueblo. A mí me gustaba mucho ir, ya era mayor, tendría dieciséis o dieciocho años y hacíamos casi los mismos deberes que en la escuela. En aquellos años, don Gumer daba clases en la escuela primaria, en la de adultos y también era Alcalde.*

### **El baile y la “mili”**

*A los dieciocho años yo lo que hacía era ir a trabajar y al baile, a bailar con las chicas. El baile se hacía los domingos y también en las vendimias. Al baile no te dejaban entrar hasta que no pagaras una caharra de vino a los mayores. Luego ya, cuando para que hubiera baile, se pagaba a un señor con un piano y él ponía canciones. Los chicos, cuando bailaban con alguna chica, teníamos que pagar por meses al dueño del salón. En aquellos años, a las chicas les gustaba estar con los chicos y a los chicos con las chicas. La gente solía salir muy poco fuera del pueblo, se quedaban allí, y las parejas que se formaban, casi siempre, tanto el chico como la chica, eran del pueblo.*

*Luego los jóvenes, teníamos que ir a hacer la mili. Antes de irnos, en el pueblo hacíamos fiesta, la fiesta de Carnaval, que era la más popular. Había baile en el salón y era muy divertido. Los quintos salían por las casas a pedir y nos daban unos huevos. Luego por la noche, el tabernero hacía la cena con huevos cocidos. Había tres días de música, con gaita y tamboril, que pagaba el ayuntamiento y luego los chicos se iban a la mili, con veinte o veintiún años.*

*Yo fui excedente de cupo, solo estuve tres o cuatro meses, en el campamento de Robledo, aquí en Segovia. El periodo de instrucción duró un mes y medio, más o menos y luego ya nos mandaron ir al Regimiento. A mí me dijo un sargento, con el que tenía amistad, que iban a licenciar a los veteranos y que había que nombrar a dieciséis cabos. Me decía que yo tenía que ser cabo, porque sabía y valía para ello y al final me hice cabo. Entre los cabos había que nombrar a los artilleros, y me hice artillero, yo era el apuntador de la cuarta pieza.*

*Cuando tenía permisos me iba a casa a ayudar. Un domingo, que tenía permiso, fui al pueblo y con dos parejas, una nuestra y otra de mi tío, metimos seis o siete carros de algarrobas, todas las que teníamos que sembrar. Les dejé todo el trabajo hecho a mi padre y a mi madre.*

*Para mí la instrucción no fue nada. Acostumbrado a estar arando todo el día y arrojando piedra y ayudando en la labranza, aquella experiencia no me resultó dura. En cambio había chicos de la capital, que no estaban acostumbrados a hacer nada y estaban hechos polvo todo el día. Además yo procuraba comer bien. Una vez, me mandaron de casa una caja de zapatos con torreznillos y panceta y la saqué allí en la tienda donde dormíamos. Éramos trece hombres y me decían -¡tú eres rico!- y yo les decía que ni mucho menos, pero que tenía para comer.*

*Cuando terminé la mili me volví al pueblo y me casé, a los veintiocho años. Seguí trabajando durante toda mi vida en la agricultura, hasta que me casé. Viví en el pueblo hasta que murió mi mujer y luego me vine aquí a Segovia, a vivir con mi hija. Al principio, me iba al pueblo dos veces a la semana, pero luego ya empecé yendo menos y hasta ahora.*

### **Recordando mi infancia**

*En aquellos años no había dinero. La gente trabajaba desde que salía el sol hasta que volvía a ponerse. En mi casa, por ejemplo, no se marchaba mal de comer, pero de dinero, nada. Solíamos comer generalmente cocido, todos los días y algunas veces patatas solas, que hacía mi abuela. Nosotros no pasamos hambre, pero hubo mucha gente que sí.*

*Había gente que no tenía nada y el que tenía otras ideas menos. Hubo mucha gente intelectual que tuvo que emigrar fuera de España y a otros les quitaron el oficio. Las cosas no estaban bien.*

Cuando terminé los encuentros con Antonio sentí de nuevo nostalgia, ese sentimiento que me acompañaba habitualmente cuando cerraba un relato. Aquellas conversaciones que había tenido con el participante, el cariño y el interés que había puesto en contarme su historia y las enseñanzas que me transmitió, me habían dejado un buen recuerdo. Pero ese sentimiento de ausencia y de pérdida no solo brotaba en mí por la culminación del relato biográfico de Antonio, sino porque, con él, terminaba la recogida de datos narrativos de la tesis, para mí, una de las etapas de mayores aprendizajes personales y académicos de mi vida.

La última entrevista de Antonio fue realizada a finales de abril de 2017 y después de aquellos meses, necesitaba tomarme un tiempo para pensar en todo lo que me había ocurrido y lo que habían supuesto estos relatos en mi propia historia.

Por aquel entonces, la pregunta que seguía guiando mi investigación era: ¿cómo vivieron los niños y niñas segovianos de clase popular su educación? Sabía que sus voces no estaban reflejadas en ningún documento científico previo, porque ya había realizado las búsquedas pertinentes en la literatura publicada. También sabía que mi investigación iba a utilizar exclusivamente los datos de los participantes para relatar esa historia, pero tenía mucho interés por conocer qué había quedado reflejado en los archivos históricos de aquella educación segoviana de posguerra y ver si existía alguna posibilidad de triangular, de algún modo, los datos recogidos en los relatos biográficos con otras fuentes.

Esta curiosidad personal fue la que me llevó, a bucear a partir de mayo de 2017, en diversos archivos de la memoria. El día dos de mayo realicé mi primera visita, con el nuevo objetivo, al Archivo Histórico Provincial de Segovia. Me entrevisté con una archivera, le conté mi estudio y le pedí buscar información acerca del mismo. Me interesaba saber datos como: el número de escuelas de la provincia entre los años 1939 y 1951; el alumnado registrado en estos centros educativos; la legislación educativa decretada a nivel provincial durante este periodo; e información sobre los maestros y maestras, entre otros temas. Me pidieron algunos días para realizar las búsquedas pertinentes y el día ocho de mayo, recibí un correo electrónico del archivo, diciéndome que no existía información educativa de estos años, como puede constatarse en el diario. Me explicaban que existía el Fondo de Sección Femenina, donde podía conocer información sobre la Escuela Hogar y algunas notas sobre el Magisterio. En dicho mensaje, me remitieron al Archivo General de la Administración, en Alcalá de Henares.

Ese mismo día escribí a dicho Archivo, con la misma petición. Obtuve respuesta el once de mayo, proporcionándome el número de cajas que podía consultar relacionadas con mi tema de estudio. Como puede apreciarse en el correo electrónico que recibí (que también se encuentra en el diario de investigación), la información de la que disponían se correspondía con el Magisterio, las edificaciones escolares y sus proyectos. En su mensaje, también me informaban de que podía contactar con el Archivo Central del Ministerio de Educación, el Archivo de la Diputación de Segovia y el Archivo General de la Universidad Complutense, para encontrar más documentación sobre mi tema de estudio.

Anoté todos estos datos y me puse en contacto con estos tres fondos documentales, a lo largo del mes de junio y de julio. Tras realizar algunas visitas, de los dos últimos archivos recibí contestación afirmando que no existía tal documentación en sus fondos. Desde el Archivo Central del Ministerio de Educación, me comunicaban que existía alguna documentación sobre el cuerpo de Inspección Técnica, construcciones escolares, personal docente y proyectos de construcción de escuelas. Asimismo, me remitían al Archivo Histórico Provincial de Segovia. Esta remisión me devolvía a la primera búsqueda, por tanto, cerraba las posibilidades para encontrar nuevas informaciones.

Los meses que pasé buscando y analizando datos en los archivos fueron muy laboriosos pues, como muestro con un breve párrafo de uno de los correos electrónicos que intercambiamos el responsable del archivo Central del Ministerio de Educación y yo misma, existía un importante volumen de datos a nivel nacional sobre estos temas y había que buscar carpeta por carpeta el caso de Segovia.

El proceso de selección puede ser arduo y el planteamiento geográfico por provincia, que no siempre se da en las "series documentales", entorpece cualquier investigación de ese tipo. Muy probablemente, tendrá que consultar unas cuantas cajas (cientos), por lo cual le sugiero que reserve varios días y tranquilamente vamos viendo la documentación y planteando el camino a seguir para abordar cada tema de su trabajo, dado que no está todo aquí, y tendrá que recorrer otros archivos -Archivo General de la Administración y Archivo Histórico Provincial de Segovia, sin duda- aparte del nuestro (Diario de investigación, 4 de agosto de 2017).

En este periodo, también realicé consultas en el Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca, el Archivo Municipal de Segovia y el Archivo del Ayuntamiento de Segovia. Del último fondo documental, también obtuve algunas informaciones relacionadas con edificaciones escolares, dotación de materiales de las escuelas y expedientes.

Debo decir, como explico en el diario de forma más extensa, que el esfuerzo de estos meses mereció la pena por dos razones: la primera, porque pude hacerme con los expedientes de depuración de los maestros y maestras de nuestros protagonistas, alguna información sobre las escuelas segovianas y documentación relativa a la enseñanza primaria de la provincia (Anexo 9). La segunda razón, y la más importante, es la que valida el estudio que presentamos, pues no existe ninguna documentación en los archivos históricos consultados, sobre los estudiantes de escuelas nacionales primarias segovianas de aquellos años, ni siquiera un registro de sus nombres, ni de sus expedientes, ni de su formación. Esta falta de documentación no es más que la prueba de cómo aquellos menores no eran el objetivo primordial de los poderes públicos, porque su destino ya estaba prefijado desde su nacimiento y también sus posibilidades de éxito.

Estas conclusiones me permitieron cerrar el periodo de toma de datos y comenzar el análisis de la información recogida durante estos años.

En el mes de septiembre de 2017, empecé una estancia de tres meses en la Universidade do Porto. Este tiempo fue crucial para poder desarrollar el análisis de los datos recogidos. Junto a la profesora que me acogió en estos meses, Fátima Pereira, y el grupo de investigación de narrativas de la Facultad de Educación de Oporto, comprendí que los relatos de vida que había recogido no podían ser analizados en toda su extensión si no profundizábamos en las repercusiones que la educación había tenido en las trayectorias vitales de los protagonistas. Tras varias lecturas de las entrevistas de los protagonistas y diversa documentación relacionada con tesis doctorales que habían sido elaboradas en Portugal sobre la educación en el Régimen de Salazar, Fátima me sugirió que realizara un análisis de la educación de los participantes no solo centrado en la escuela, sino en otros contextos como la familia y la comunidad.

La asistencia durante aquel periodo a diversas actividades de formación y congresos en los que entré en contacto con algunos profesores como Thomas Popkewitz, Antonio Nóvoa, Helena Costa Araújo o Amelia López, fueron cruciales para mi formación y para poder analizar los datos desde una perspectiva narrativa.

Para componer este análisis me basé en una metodología hermenéutica. Explica Ricoeur (1997) que la historia no puede separarse del relato, pues resulta inviable la separación entre los hechos y las acciones que implican a los agentes, los fines, las circunstancias, las interacciones y las consecuencias, queridas y no queridas. Para que la historia pueda convertirse en toda su extensión en una historia social, cultural y económica debe estar vinculada al tiempo y a los cambios que experimentan las personas en sus vidas. Esta reflexión nos condujo a sumergirnos en los datos y buscar los núcleos de significado de los relatos biográficos, que a su vez, trazaban los hilos conductores de la tesis y nos hacían reformular los objetivos del estudio.

Explicaremos este cambio y sus implicaciones en el apartado metodológico, pero queremos reflejar aquí, que esta nueva forma de comprender e interpretar los relatos biográficos, fue la que nos llevó a entender cómo la educación se había comportado para los protagonistas en un aspecto fundamental para definir sus trayectorias personales.

Realizado el análisis de datos, tras la vuelta a España, pedí una nueva estancia trimestral, para poder analizar esta perspectiva de investigación con un grupo referente de Historia de la Educación en España, el Grupo de Investigación consolidado Historia y presente de la cultura escolar. Género e Identidades (CEGI). La profesora Sara Ramos, de la Universidad Complutense de Madrid, me acogió en este periodo, en el que pude debatir sobre la perspectiva del estudio, ampliar mi formación sobre historia oral y consultar un amplio volumen de fuentes sobre la educación de posguerra, albergadas en diferentes fondos documentales.

Esta etapa también resultó crucial en el estudio, porque me permitió debatir con mujeres y hombres referentes en España por sus contribuciones a la historia escolar del siglo XX y compartir los avances del estudio con algunas personas destacadas en el ámbito de la historia con fuentes orales.

Tras finalizar este periodo redacté la discusión de datos y las conclusiones. Había dado fin al estudio escrito, a casi cinco años de trabajo, aunque mi sensación en este momento es que estaba empezando a aprender a investigar.

## **CAPÍTULO II: FOTOGRAFÍA DEL PAISAJE SOCIAL. UNA MIRADA A LA CLASE POPULAR EN LA POSGUERRA**

Paseando por el interior del estudio, me distraigo contemplando el paisaje. Un detalle retiene mi atención: la clase social. No quiero que mi memoria olvide su importancia, pues resulta ser una de las claves de esta investigación, por ello decido fotografiar la imagen social de posguerra y la guardo para que me acompañe hasta el final del camino.

El presente capítulo trata de mostrar una panorámica del contexto social en el que se enmarca el estudio. Una de las principales funciones de la sociología es poner de manifiesto el peso de lo social en lo individual. Sabemos que cada vida está condicionada por la coyuntura histórica y por lógicas sociales e institucionales que se forman al margen de nuestras propias decisiones y que nos producen ciertas dependencias (Parra, 2013). Por ello, antes de continuar, nos detendremos en realizar una reflexión sobre la estratificación social, que nos permita mostrar una cartografía de la sociedad de posguerra, desde la que situar a nuestros protagonistas. Indudablemente, no podemos llegar a comprender el tipo de persona que llegamos a ser en nuestras vidas, sin hacer referencia a las estructuras históricas que envuelven nuestras trayectorias (Sanz, 2005).

Explica Martín Criado (2010), que en los análisis de los procesos de socialización existen tres elementos clave: las personas y cómo estas viven sus propias experiencias en relación con otros humanos; la sociedad en la que se encuentran insertas; y las normas que reciben a través de la educación. Para poder llegar a conocer una biografía necesitamos analizar el recuerdo que la persona tiene de sus relaciones con otros seres humanos, estudiar su contexto social de partida (que condicionará sus experiencias vitales), y destapar el conjunto de normas interiorizadas durante su etapa escolar, como objeto fundamental para poder construir las relaciones que existen entre la persona y su contribución al establecimiento del orden social impuesto.

Siguiendo el hilo argumental anteriormente descrito, hemos estructurado este capítulo en tres apartados interconectados: en un primer punto, trataremos de describir brevemente algunos conceptos sociológicos clave para el estudio, relacionados con las desigualdades que produce la pertenencia a un determinado grupo social y cómo la propia definición de clase social tradicional ha dejado al margen a algunos colectivos como la mujer y la infancia. A continuación, trataremos de llevar todos estos conceptos al periodo del que parte el estudio, la posguerra española, trazando algunas notas sobre la estructura social en el franquismo y lo que suponía para una persona nacer en clases populares durante aquellos años. Por último, presentaremos a la persona interesada en el estudio, un boceto sobre la sociedad segoviana de posguerra, que le permitirá tener una caracterización social de nuestros protagonistas y que parte de los datos recogidos en los testimonios de los participantes.

Esta fotografía social nos permitirá ir trazando el discurso que se presenta en sucesivos capítulos y adentrarnos un poco más en el conocimiento de cada uno de los protagonistas del estudio, tanto a nivel individual como social.

## **2.1. Contemplando la estructura social desde la sociología**

La estratificación social está considerada por la sociología tradicional como un caso particular para el análisis de las estructuras sociales. El término apunta a “la división institucionalizada de una sociedad en capas o estratos de individuos que disponen de cantidades desiguales de recursos valorados, desiguales oportunidades vitales y desigual influencia social” (Requena, Salazar, & Radl, 2013, p. 23). Desde esta definición resulta evidente que ocupar una determinada posición dentro de la estructura social supone disponer de una serie de recursos con los que cuentan o no cuentan las personas que se localizan en otras posiciones del sistema. Esta reflexión nos lleva directamente a contemplar el tema de la desigualdad.

### **2.1.1. Desigualdades sociales**

Requena et al. (2013) definen las desigualdades sociales como aquellas divisiones que sitúan a las personas en posiciones que facilitan o dificultan el acceso a recursos socialmente valorados. Estos recursos se presentan como bienes y servicios que determinan las oportunidades vitales de los seres humanos.

Desde la tradición sociológica se reconocen cuatro tipos de desigualdades sociales: a) económicas, que parten de las diferencias de renta y riqueza que reciben y están a disposición de los individuos u hogares que componen una sociedad; b) de clase, basadas en la ocupación profesional del individuo, que a su vez está de alguna forma condicionada por parámetros estructurales como la renta, el prestigio y la educación; c) de género, que tratan de señalar todas aquellas características que sin estar directamente vinculadas con las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, hacen que estos sean distintos, por las características sociales y culturales atribuidas a cada sexo; y d) de etnia, que tratan de denunciar las diferencias entre grupos sociales que resultan de la intersección de la etnia con otros parámetros relevantes de la estructura social.

Por las relaciones que se trazan entre las desigualdades sociales anteriormente citadas y los objetivos de la presente tesis, ahondaremos en las siguientes líneas en las desigualdades económicas, de clase y de género.

Comenzando por el análisis de las desigualdades sociales económicas, aparece un concepto fundamental para el estudio: la pobreza. Se ha llegado entre los sociólogos a un cierto consenso de que la pobreza es la privación de activos y oportunidades esenciales a los que tienen derecho todos los seres humanos. La pobreza se relaciona directamente con el acceso desigual y limitado a los recursos productivos, pero además también tiene sus repercusiones en la escasa participación de la persona en instituciones sociales y políticas, derivada de una serie de condiciones personales como bajos ingresos, escasa educación, limitadas oportunidades sociales, políticas y laborales o problemas de salud y nutrición (Arriagada, 2005).

En 1959, el estadounidense Oscar Lewis acuñó el término “cultura de la pobreza”. Con esta expresión, el antropólogo se refería a “la formación de mecanismos que tienden a perpetuar la pobreza, especialmente a través de la socialización de los niños que son criados en ella y desarrollan actitudes y aspiraciones que les impiden escapar de esa condición” (Requena et. al, 2013, p. 150). Para Lewis, la cultura de la pobreza puede surgir en función de una amplia variedad de contextos históricos, pero que todos ellos comparten seis condiciones:

- 1) una economía casera, trabajo jornalero y producción para el beneficio inmediato; 2) un elevado nivel persistente de escasas oportunidades para el trabajador no cualificado y desempleo; 3) sueldos muy bajos; 4) el fracaso en la consecución de organizaciones económicas, políticas y sociales (ya sea sobre una base voluntaria o por imposición gubernamental para la población de bajo nivel de ingresos; 5) el predominio de un sistema bilateral de parentesco sobre un sistema unilateral; y finalmente, 6) la existencia de una tabla de valores en las clases dominantes que insiste en la acumulación de riquezas y propiedades, la posibilidad de una movilidad ascendente y el espíritu ahorrativo, y que explica el bajo nivel de ingresos como el resultado de la inadecuación o la inferioridad personal (Lewis, 1961, p.54).

Explica Lewis (1961), que una vez que la cultura de la pobreza surge, tiende a perpetuarse a sí misma, gracias al efecto que esta tiene sobre la infancia. De esta forma, los niños y las niñas, a la edad de seis o siete años, ya han absorbido los valores del contexto social en el que se encuentran inmersos y no están capacitados para tomar ventaja sobre el aumento de oportunidades que pueden darse en el transcurso de su existencia, por lo que tienden a reproducir las vivencias aprendidas.

El *habitus*, como “conjunto de esquemas cognitivos, apreciativos y valorativos de percepción y acción incorporados en la socialización del sujeto y que a lo largo de su vida estructurarán sus acciones, percepciones y pensamientos” (Martín Criado, 2010, p. 53), se presenta así como concepto importante en la experiencia humana. Desde el mismo, podemos lograr la interiorización de ciertos principios sociales a partir de las experiencias que las personas vivimos en las relaciones sociales, especialmente en nuestras primeras socializaciones. Así, señala Caspard (2009), que uno de los conceptos clave dentro del análisis histórico es la clase social. Tanto los campesinos, como las clases medias y los grandes empleadores, no solo se han definido por un nivel de ingresos y unas relaciones sociales determinadas por el sistema de producción, sino por un conjunto de rasgos como la concepción de la familia, las relaciones entre sexos, la ética religiosa o la moral profesional que tienen una relación directa con la educación.

La educación se convierte en una de las herramientas más potentes para que las personas puedan mejorar su condición de clase, pero los miembros del grupo social de pertenencia, condicionan la trayectoria académica del sujeto. Serán sus empleos, los bienes de los que disponen y los estudios que han llegado a cursar, los que marquen las expectativas de la persona en sus primeras experiencias escolares (Martín Criado, 2010). De esta forma “el *habitus* de las clases populares tiende a valorar menos las oportunidades de una larga trayectoria educativa, pues prepara al menor para un mundo profesional desconocido para la familia” (Martínez, 2013, p. 133).

No cabe duda, como expone Caspard (2009), que si no se toma en cuenta esta clase social de pertenencia para realizar cualquier estudio histórico centrado en la escuela, la investigación carece de profundidad y rigor.

### **2.1.2. El concepto de clase social**

Dentro de la noción “estratificación social” ocupan un lugar central los parámetros de clase, estatus y poder, ya que suponen las dimensiones del término que producen una serie de desigualdades entre los grupos que componen una sociedad.

El concepto de clase social es antiguo, pero su definición y significado han variado a lo largo de los siglos. Cada época histórica está definida por un modo de producción dominante y las relaciones que lo sostienen. Dentro de las definiciones clásicas de clase social encontramos la realizada por Karl Marx en el siglo XIX. Según su teoría, en el capitalismo hay dos tipos de clases sociales: capitalistas y proletariado. Los capitalistas son definidos como aquellas personas que poseen los medios de producción y se apropian del proceso de producción, mientras los proletarios son considerados como personas que no poseen más que su mano de obra, que venden para poder subsistir (Requena et al., 2013).

A comienzos del siglo XX, Max Weber presenta una definición más elaborada sobre el concepto de clase social, asentada sobre el desigual acceso a los recursos socialmente valorados, que da pie a diferentes grados de bienestar individual. Sobre todo, resulta determinante en esta definición, la distribución de la propiedad y la riqueza; y la posición de la persona en el mercado, marcada por su formación, que le da acceso a determinados bienes y servicios (Martínez, 2013).

Ambas definiciones se han convertido a lo largo de los últimos años en el sedimento de nuevas conceptualizaciones, como la de Wright (1997), que parte del marxismo analítico y viene a dar constancia de la importancia no solo de la propiedad del capital, en sentido clásico, sino también de la cualificación y la posición en la jerarquía de la empresa como fórmulas desde las que ejercer el control y la explotación.

La teoría de Wright, tuvo cierto predicamento entre los años ochenta y noventa, pero perdió apoyos a partir del éxito de la teoría de estudios comparados sobre estructura social presentada por Goldthorpe (Martínez, 2013). Goldthorpe (2010), parte de la teoría de clases sociales de Weber, para afirmar que estas están relacionadas con la propia naturaleza del proceso de trabajo. De esta forma, por un lado se encontraría la dificultad de la tarea realizada (diferenciando entre empleo cualificado y no cualificado) y por otro lado, estaría la dificultad en el control del proceso de trabajo (siendo más fácil controlar el ritmo y volumen de trabajo de empleos menos cualificados, que aquellos que exigen mayor cualificación en el mercado de trabajo).

A las teorías marxistas y weberianas podríamos añadir el planteamiento funcionalista. Desde esta teoría, las profesiones se jerarquizan de acuerdo con el prestigio (Carabaña & Gómez, 1996). El prestigio sería la valoración social de una profesión de acuerdo con unas características como el salario, la relevancia social, las condiciones de trabajo o la autonomía (Martínez, 2013).

El prestigio social hace resurgir nuevamente la noción de estatus. El estatus resultaría ser un atributo de ciertos grupos sociales o colectividades que reclaman para sí mismos el reconocimiento de cierta estima social cargada de privilegios y que además, mantienen un estilo de vida característico que los distingue de otros grupos sociales. Son este tipo de privilegios y prerrogativas los que permiten llevar a formas exclusivas de acceso al poder y la riqueza (Requena et al., 2013).

A día de hoy, no existe un consenso básico sobre cuántas y qué clases sociales ha habido en diferentes periodos de la historia ni en nuestros días, por tanto, cada época histórica tiene sus propias interpretaciones. En lo que sí que existe un acuerdo entre los sociólogos es en que el estatus de clase afecta de manera objetiva a casi todos los aspectos de nuestras vidas. De esta forma, Macionis y Plummer (2011), Requena et al. (2013) o Scott (2000) explican que en la clase trabajadora, a diferencia de otros grupos sociales con mayor poder, la mortalidad infantil es mayor; las personas tienen más posibilidades de contraer enfermedades graves de larga duración; su esperanza de vida es menor; un pequeño porcentaje de personas llega a estudios universitarios; tienen mayores tasas de desempleo; el nivel de renta a lo largo de su trayectoria profesional es inferior; tienen peores condiciones de vivienda; y su situación económica en el momento de la jubilación, sigue reproduciendo amplias diferencias con los miembros de otras clases sociales.

Caspar (2009) toma la clase social como uno de los dos grandes paradigmas que estructuran las relaciones entre historia y memoria (el otro paradigma se correspondería con la nación). El investigador expone cómo muchos historiadores, desde finales de los años sesenta, han hecho uso de fuentes orales nacidas en la clase popular. Los datos recogidos, al ser cruzados con otras fuentes valoradas por la historia tradicional, han permitido no solo conocer las experiencias de aquellos colectivos marginados, sino producir un fuerte debate con la historia que nos ha sido enseñada y denunciar la ocultación de la memoria obrera.

### **2.1.3. Clase social y género**

La ubicación de la categoría de género en la teoría de la estratificación social ha sido objeto de debate en múltiples investigaciones, pues presenta una gran conexión con la definición de clase social (Sørensen, 1994). Sin embargo, el tratamiento de género forja ciertas tensiones e incomodidades al tratar el tema de la clase social, pues implica pensar en el momento en el que se encuentra una sociedad en un periodo histórico determinado (Bel Hooks, 2000) y las relaciones con el concepto de masculinidad dominante (Connell, 1995).

Macionis y Plummer (2011) sostienen que el género es mucho más que una mera distinción social entre sexos, pues implica un sentido de jerarquía y de poder, ya que los hombres acaparan una cantidad desproporcionada de los recursos sociales.

Iniciábamos el enfoque teórico apuntando que tradicionalmente, las clases sociales se determinan en función de la asignación de personas a determinados puestos en el mercado de trabajo. Frente a este enfoque han surgido fuertes críticas que parten del género como interpretación social del sexo y que podríamos agrupar bajo dos focos. Las

primeras, y las más importantes para nuestro estudio, nacen desde posturas feministas contrarias al patriarcado y florecen de la propia división entre hombres y mujeres en el mercado de trabajo. Se critica a la clasificación convencional de clase social, porque de ella se excluye al colectivo de personas (especialmente de mujeres), que se presentan trabajando en el hogar y que no obtienen ninguna remuneración por su trabajo. Además, esta clasificación tradicional no utiliza a la persona como unidad fundamental de la clase social sino a la unidad familiar, tomando como base para su pertenencia la posición de clase del cabeza de familia (Goldthorpe, 1983; Requena et al., 2013). De esta forma, la mujer se encontraría siempre supeditada a la figura del varón y no se vería representada en los análisis de clase.

No cabe duda, como señalan Macionis y Plummer (2011) o Payne (2006), que el camino de la mujer está normalmente repleto de desigualdades en relación tanto a su participación económica, como a sus logros educativos, el nivel de salud y supervivencia y su participación en el poder político. Por tanto, su ubicación dentro de la misma clase social que el hombre, merece especial cautela.

Las segundas críticas, muy vinculadas con las primeras, parten de la detracción a la visión tradicional y heterosexista de que solo existen dos sexos: hombres y mujeres. La teoría queer, defiende que la mayor parte de los estudios sociológicos mantienen un gran sesgo hacia la heterosexualidad, basado en el uso de un patrón de segmentación paternalista. Quienes no encajan dentro del polo masculino o femenino se convierten en víctimas de estigmas sociales y exclusión dentro de los análisis de clase (Macionis & Plummer, 2011).

Es precisamente este rechazo y la falta de representación, la que hace a las personas que no se encuentran representadas en el binarismo de género adoptar dos posturas: o el ocultamiento o la denuncia (Martínez, 2013). Los sociólogos que visibilizan esta realidad, explican que no hay ni dos sexos, ni dos géneros sino un continuo que, de no ser enjuiciado, condena al no reconocimiento de un sector de la población (Butler, 2006; Sedgwick, 1990).

#### **2.1.4. Clase social e infancia**

Uno de los grupos más olvidados y que merece especial atención en esta conceptualización de la clase social es la infancia. Veíamos anteriormente que tradicionalmente se consideraba la pertenencia de una persona a una clase social, vinculándola con la posición en el mercado de trabajo del cabeza de familia. Las mujeres se convertían así en un grupo vulnerable y no reconocido (principalmente aquellas que no podían ejercer una profesión remunerada), pero ¿y los menores?, ¿se ven representados en este conjunto si se utiliza la definición tradicional de clase social?

Macionis y Plummer (2011) exponen que, a pesar de que, supuestamente, la infancia es una época de libertad de cargas, hasta mediados del siglo pasado muchos niños y niñas en Europa y en América del Norte asumían responsabilidades, trabajos y obligaciones vinculadas con el mundo adulto, especialmente aquellos que pertenecían a los estratos más bajos de la sociedad. Muchos pequeños se vieron sometidos a contribuir con su

mano de obra desde los primeros años de su vida, para la supervivencia de la familia, a pesar de que no fueron considerados dentro de ningún grupo de trabajo. Esta reflexión nos lleva a afirmar que ser menor era una experiencia muy diferente dentro de la misma sociedad, de acuerdo con la clase social de pertenencia. En aquellos hogares sometidos a la precariedad laboral, a los bajos salarios, a la ausencia de recursos o a la privación de la madre a participar en el mercado de trabajo, la infancia se convierte en uno de los grupos sociales más débiles e invisibles de la sociedad y la principal víctima de la pobreza.

No cabe duda que ocupar un lugar dentro de familias que sufren este tipo de experiencias precarias, produce importantes consecuencias a los menores a lo largo de la vida, ya que, como explica Martínez, “la pobreza infantil es la más dañina, pues crecer en un hogar pobre influye a lo largo de toda la vida, al limitar el acceso a la educación y a la salud y dificultar la integración social” (Martínez, 2013, p. 103).

## **2.2. Estructura social en el franquismo**

A partir de los conceptos anteriormente descritos y siendo conscientes, de que no existe una única definición mantenida a lo largo del tiempo sobre el concepto de clase social, sino que depende del contexto histórico analizado, nos disponemos a presentar una cartografía sobre las clases sociales españolas de posguerra. La presentación de esta panorámica, nos permitirá mostrar el conjunto de desigualdades que se podían visibilizar en este periodo histórico, en función del nivel de renta de las personas, la clase social de pertenencia y el género.

### **2.2.1. Una cartografía sobre las clases sociales en la posguerra (1939-1951)**

En diciembre de 1940, la población española ascendía a 2.6251.188 personas (según datos del Instituto Nacional de Estadística). El régimen franquista procuró desde sus inicios la creación de una sociedad clasista asentada sobre diferentes grupos sociales. Clases altas, medias y bajas convivieron durante este periodo histórico con grandes diferencias de representación y de poder.

En las clases altas, la aristocracia tuvo un papel crucial. Oscurecida durante la etapa republicana, por quedar afectadas sus bases gracias a la legislación agraria, y diezmada durante la guerra civil, este grupo social experimentó una amplia revitalización numérica y social durante la dictadura.

A la reivindicación nobiliaria percibida en el transcurso de la guerra se suma una “nobleza de servicio”, que accede al estatus nobiliar no en función de su cuna o linaje sino por los servicios prestados al dictador y los méritos de guerra, que son reconocidos directamente por el Caudillo (Maza, 2002, p. 55).

Esta clase social, ligada a la esfera política y a los sectores industriales y financieros, no solo tuvo un papel hegemónico en la organización económica española de posguerra sino en el futuro del régimen franquista. La presencia de la nobleza en los Consejos de Administración de Sociedades Anónimas, así como en los bancos, y la representación

de la alta burguesía en la dirección ejecutiva de las empresas del momento, ofrece una muestra de la influencia social de este grupo de personas y su prestigio económico.

La clase social alta asumió desde 1939, los símbolos, la cultura y la mentalidad del régimen y se benefició de forma eminente de su fidelidad a la figura del dictador (Moral, 2003).

El segundo grupo social estaría compuesto por las clases medias. Las clases medias, nacidas tras la guerra, englobaban a un conjunto heterogéneo de personas entre las que se encontraban: los empleados públicos de la Administración del Estado, la media y pequeña burguesía industrial y mercantil, los medianos y pequeños rentistas y los profesionales liberales, entre los que se localizarían científicos, abogados, docentes, ingenieros o escritores (Alted, 2001). Se trataba de un grupo social diverso que no se caracterizaba por su amplio poder adquisitivo (como ocurre en el caso del funcionariado público) sino por su posición, prestigio y presencia social.

La clase media de posguerra difería, tanto en su origen y actitudes, de la clase media en su sentido tradicional. Muchos de sus componentes obtenían ingresos superiores a los de la clase media tradicional y sus sistemas de valores no se encontraban lastrados por las actividades y las conductas habituales que se suelen presentar en este grupo social (Cazorla, 1973).

Dentro del funcionariado al servicio del régimen, merecen una especial consideración dos grupos sociales: el Ejército y la Iglesia. Tusell los define como un único grupo, que describe como “aquella institución a la que en un sistema democrático correspondería el poder legislativo” (Tusell, 2007, p. 55).

Si nos detenemos a profundizar en cada uno de los grupos sociales que componen la clase media de posguerra, comprenderemos cuál era su importancia en estos años. Explica Maza (2002) que el Ejército se convierte tras la guerra, en una reserva controlada del poder que, depurada de monárquicos y liberales, se consolida en términos de lealtad y disciplina. Los militares franquistas, a quienes el propio caudillo se encarga de administrar recompensas y promociones por los servicios ofrecidos durante la contienda, se bautizan como un colectivo con fuerte ideologización e inmutable en sus códigos y conductas. Es este bautismo ideológico el que les permite disfrutar de canales específicos de comunicación con el dictador y compartir su lenguaje castrense.

Para valorar el protagonismo público del Ejército, sobre todo hasta 1945, basta recordar que en el censo del año 1950, figuran un total de 140.835 militares profesionales y que tienen un papel crucial en la Junta de Defensa (compuesta exclusivamente por militares) y en la Junta Técnica del Estado. Además, la Ley de Cortes de 1942, los eleva a la representación cameral y los sitúa en puestos importantes de la administración. Un dato importante de este análisis le encontramos en el año 1945, en el que el 38% de los gobernantes “civiles” es España son militares (Maza, 2002).

Tusell (2007) escribe que la importancia de los militares, no solo se hace patente desde su representación en el espacio público, sino también en la atribución económica que el

propio régimen les otorga, representando el presupuesto de las Fuerzas Armadas, en el año 1950, un 30 por ciento del total.

Respecto al funcionariado religioso, conviene apuntar que, tras el final de la guerra, este grupo de personas se convierten en el alma del Nuevo Estado. Gracias a su inestimable labor como pilar espiritual de la Cruzada, el clero es ayudado generosamente por el gobierno franquista, en la reconstrucción de los templos destruidos en el periodo republicano. Además, la dictadura ofrece a la Iglesia una serie de privilegios en la esfera social y educativa, que influyen decisivamente en la moral española de los años cuarenta y cincuenta (Abella, 2008).

El poder eclesiástico y su influencia quedan patentes no solo en su incuestionable protagonismo en la legislación del momento, la depuración del personal docente, la censura, la recristianización social o la sacralización de las fiestas, sino también por su presencia en las Cortes, el Consejo del Reino, el del Estado y otros organismos relevantes durante el periodo dictatorial (Maza, 2002).

Pero sin duda, la estructura de clases del franquismo se caracterizó por la existencia de una amplia clase baja. Trabajadores urbanos y rurales fueron desde los inicios del régimen, los protagonistas de los movimientos migratorios internos y exteriores y como tal, víctima de sus secuelas.

El proletariado urbano aumentó a comienzos de los años cuarenta, por la deserción del trabajo en el campo y las malas cosechas, configurándose una clase obrera con distintos niveles de cualificación y jerarquización. El mundo rural, por el contrario, sufrió una drástica reducción por su trasvase a la industria y al sector servicios, a pesar de que esta movilidad no implicaba una mejora económica ni social de las personas que emigraron del campo a la ciudad (Maza, 2002).

La vida de los trabajadores, tanto rurales como urbanos, no resultaba ser fácil. Problemas de empleo, altos niveles de mortalidad, una situación de vivienda precaria y problemas de acceso a la educación resultaban ser algunas de las condiciones a las que se veía sometido este grupo de población (Luis, 2008).

Dentro de la clase baja, merecen una consideración especial aquellas personas que fueron herederas de la España derrotada tras la guerra.

El panorama vital que se ofreció a estas familias fue terrible. Había que ganarse el sustento y con él, a duras penas si se conseguía alimento. Había que buscarse un techo, porque muchos no tenían ni eso. Había que proteger a unos hijos, darles de comer, procurarles, si ello era posible, escuela. Había en resumen, que salir adelante en unas circunstancias duras, ingratas ante la indiferencia y hasta la inquina de los vencedores (Abella, 2008, p. 160).

Menores, mujeres y ancianos de clases trabajadoras fueron los protagonistas del patético espectáculo del hambre en los comedores sociales, de la enfermedad y la mendicidad en las calles y del castigo y el crimen en las cárceles y centros de acogida.

Murillo (1959) aporta algunos porcentajes sobre el volumen de personas que agrupaba cada una de las tres clases sociales anteriormente descritas. Así, el autor explica que al comienzo de la guerra, las clases populares concentraban alrededor del 70% de la población. En relación a las clases medias, su porcentaje no llegaba a ocupar un 30% del total de habitantes, quedándose en menos de un 1% el valor cuantitativo que representaba el elitismo de la clase alta. Naturalmente, como explica Cazorla (1973) no resulta posible medir con estas simples cifras y porcentajes en toda su magnitud, la distancia social que existía entre las diferentes clases sociales. En la España de la posguerra, mientras una gran cantidad de españoles amasó una considerable fortuna, un buen volumen de personas murió de miseria e inanición. La especulación, el racionamiento, el estraperlo y la venta de la propia dignidad permitió que la distancia entre el pueblo bajo y una clase privilegiada y ostentosa, fuera del todo incomparable (Abella, 2008).

### **2.2.2. Nacer en clases populares en la posguerra**

La sociedad clasista de posguerra nos lleva a analizar el conjunto de desigualdades que se presentaban entre los diferentes grupos sociales. No hay duda de que, la clase de origen en aquellos años, traía aparejada la legitimación de una serie de desigualdades entre colectivos que condicionaron las experiencias biográficas de los españoles y españolas que vivieron en esta etapa histórica.

En las siguientes líneas trataremos de mostrar algunas de las desigualdades más destacadas entre grupos sociales, relacionadas con aspectos económicos, de clase y de género, por constituir estos tipos de desigualdades las líneas fundamentales de nuestro trabajo de tesis.

La victoria franquista en 1939 tuvo a nivel económico unas repercusiones negativas. A corto plazo, gracias a la política económica autárquica, sumió en el hambre y la miseria a un importante número de españoles y españolas. A largo plazo, esta política económica consolidó una economía poco competitiva, cuyas consecuencias se vieron reflejadas en la lentitud para recuperar el nivel de actividad y el PIB per cápita de preguerra (Puche-Gil, 2010).

Las condiciones económicas no fueron iguales para todos los españoles y dependían en su gran mayoría de la zona en la que habitaran (Tabla 1). El censo de 1950 arroja datos significativos sobre cómo el mayor número de población activa en la España de este periodo histórico se concentra en zonas rurales, con un total de 4.326.485 personas, a pesar de que la ciudad también emplea a un importante grupo de población (4.043.653 personas), especialmente masculina.

Los datos del censo nos ayudan a hacer visible la repercusión de las políticas económicas y sociales que el régimen dictó en los primeros años de la dictadura. De esta forma, podemos apreciar, cómo la población económicamente activa está representada fundamentalmente por hombres, tanto en zonas rurales como en urbanas.

Los datos resultan abrumadores si se establece una comparativa de la población activa de acuerdo con el género, a nivel nacional, pues de los 10.793.057 trabajadores activos que tenía la España de 1950, 9.084.227 eran hombres y solo 1.708.830 eran mujeres.

Tabla 1

*Clasificación de la población de hecho por condición económica en 1950*

Zonas/sexo	Total población	Activa	Inactiva		
			Total	Independiente (por renta o jubilación)	Dependiente (mujeres, escolares, estudiantes y otros)
Zona urbana	10.340.615	4.043.653	6.296.962	301.748	5.995.214
Hombres	4.789.117	3.137.300	1.651.817	149.178	1.502.639
Mujeres	5.551.498	906.353	4.645.145	152.570	4.492.575
Zona inter.	6.594.691	2.422.919	4.171.772	139.303	4.032.469
Hombres	3.214.832	2.172.433	1.042.399	76.518	965.881
Mujeres	3.379.859	250.486	3.129.373	62.785	3.066.588
Zona rural	11.041.449	4.326.485	6.714.964	174.204	6.540.760
Hombres	5.465.735	3.774.494	1.691.241	93.384	1.597.857
Mujeres	5.575.714	551.991	5.023.723	80.820	4.942.903
Total	27.976.755	10.793.057	17.183.698	615.255	16.568.443
Hombres	13.469.684	9.084.227	4.385.457	319.080	4.066.377
Mujeres	14.507.071	1.708.830	12.798.241	296.175	12.502.066

Fuente: elaboración propia a partir de datos del censo de 1950 (Instituto Nacional de Estadística, Tomo II).

Estos datos no significan que las mujeres no estuvieran empleadas, sino que sus ocupaciones (tanto dentro del hogar como fuera del mismo) o no eran remuneradas o se pagaban bajo un régimen de economía sumergida (Valiente, 2003). Como explica Díaz (2007), a pesar de que la legislación laboral franquista estuvo marcada por una política altamente restrictiva en relación al trabajo femenino, el régimen era consciente, y miraba hacia otro lado, ante el hecho real de la necesidad que muchas mujeres tenían de conseguir un salario, lo que produjo una enorme precariedad de sus condiciones laborales.

Si profundizamos en los datos entre la población económicamente activa y la inactiva, podemos ver cómo el total de población inactiva supera en zonas rurales, urbanas e intermedias al número de personas trabajadoras. La población inactiva independiente a nivel nacional (por rentas, jubilación, retiro o pensión) era menor que la dependiente. Esta realidad visibiliza cómo mujeres, hijos e hijas se convirtieron en aquellos años, en personas dependientes económicamente del cabeza de familia. Las cifras resultan demoledoras, pues más de dieciséis millones de personas en la España de 1950 eran dependientes de la figura del varón. Pero esta dependencia, no sólo implicaba la incapacidad de autoabastecerse, sino también la falta de libertad en la toma de decisiones, el sometimiento y la subordinación a la figura masculina y la ausencia de autonomía, acciones respaldadas por un aparato legislativo que daba al hombre el control completo de la vida social.

Siguiendo los resultados de investigaciones como las de Bernabeu-Mestre, Caballero, Galiana y Nolasco (2006), podemos apreciar que las desigualdades socioeconómicas no solo se daban entre zonas rurales y urbanas, sino también entre territorios. Provincias

como Albacete, Almería, Ávila, Badajoz, Burgos, Cáceres, Cádiz, Ciudad Real, La Coruña, Cuenca, Granada, Guadalajara, Huelva, Huesca, Jaén, León, Logroño, Lugo, Málaga, Navarra, Orense, Oviedo, Palencia, Las Palmas, Pontevedra, Salamanca, Santa Cruz de Tenerife, Santander, Segovia, Soria, Teruel, Toledo, Valladolid, Zamora y Zaragoza, tenían en los años cincuenta unos indicadores socioeconómicos relacionados con las condiciones de la vivienda y la renta inferiores a otras provincias como Álava, Alicante, Baleares, Barcelona, Castellón, Córdoba, Gerona, Guipúzcoa, Lleida, Madrid, Murcia, Sevilla, Tarragona, Valencia y Vizcaya.

Abordadas algunas de las desigualdades económicas más representativas en este periodo, pasamos a debatir sobre las diferencias de clase, basadas principalmente en la ocupación profesional de los individuos.

Veíamos anteriormente cómo la población activa en España ascendía en estos años a más de un millón de personas. El censo de 1950, aporta algunos datos sobre las diferencias de clase que se presentan de acuerdo a la profesión de los individuos, como podemos ver en la siguiente tabla:

Tabla 2

*Grupos profesionales en la España de posguerra*

Grupos profesionales	Total nacional	Hombres	Mujeres
Profesionales técnicos y afines	360.330	245.993	114.337
Administración	792.542	672.969	119.573
Vendedores	353.156	298.573	54.583
Agricultores, ganaderos, pescadores	5.237.220	4.827.640	409.580
Miñeros y canteros	151.813	151.813	
Conductores	195.391	195.391	
Artesanos y jornaleros	2.616.490	2.194.394	422.096
Personal de servicios de protección (excluidas Fuerzas Armadas)	62.094	61.662	432
Personal de servicios domésticos	791.329	213.768	577.561
Militares profesionales	140.835	140.835	
Profesiones no identificadas o no declaradas	91.857	81.189	10.668
Total población económicamente activa	10.793.057	9.084.227	1.708.830

Fuente: elaboración propia a partir de datos del censo de población de 1950

Los grupos profesionales que congregaban al mayor número de trabajadores en estos años eran la agricultura, la ganadería, la pesca y algunos otros oficios vinculados al sector primario, con un total de 5.237.220 personas trabajadoras; y los artesanos y jornaleros, cuyo número ascendía a 2.616.490 personas. Estas cifras se diferencian con las de otros grupos profesionales, como el personal de servicios de protección, militares profesionales, profesionales técnicos (técnicos, investigadores, catedráticos, jueces, religiosos, escritores, profesionales del deporte y artistas) y de la administración, que constituían las clases dominantes y que representaban en torno a un 12% del total de la población española de posguerra.

La clase trabajadora vivió en aquellos años una gran invisibilidad institucional y fue víctima de la represión de las clases dominantes (Subirats, 2012). Pero dentro de esta clase trabajadora, vuelve a hacerse patente la situación vivida por el género femenino.

De acuerdo con los datos rescatados del Instituto Nacional de Estadística, apreciamos una amplia desigualdad entre la representación de hombres y mujeres en los diferentes grupos profesionales de posguerra. Las mujeres se encontraban en su mayor parte ocupadas en empleos relacionados con el servicio doméstico (577.561 mujeres) y en el grupo de profesiones en las que se ocupaba la clase baja (agricultura, ganadería, artesanía y trabajo jornalero). Las cifras decrecen en profesiones técnicas, administración, vendedores y personal de servicios de protección (en este último cuerpo, solo se emplean 432 mujeres a nivel nacional) y su presencia se hace inexistente en grupos profesionales como el formado por mineros, canteros, conductores o militares.

Explicábamos en puntos anteriores cómo la ocupación profesional estaba a su vez condicionada por algunos parámetros como la renta, el prestigio o la educación. Nos detendremos en analizar este último punto, la educación, por ser considerada uno de los bienes socialmente mejor valorados por los sociólogos y que, como hemos visto, amplia notablemente las oportunidades vitales de quienes tienen acceso a ella, cuestión que generó uno de los focos de mayor desigualdad entre los habitantes de la posguerra.

El censo de 1950, que recoge los datos acumulados de la década de 1940, refleja cómo en estos años, el número de analfabetos en España supera los siete millones de personas (Tabla 3). Incluido en estas cifras se encuentra el número de mujeres analfabetas, que supera en más de un millón al número de hombres sin alfabetizar.

Tabla 3

*Clasificación de los habitantes por instrucción y estudios*

	Total habitantes	Total alfabetos	Personas que no estudian	Estudiantes en curso				
				Total	Primario	Prof.	Medio	Sup.
T	27.976.755	20.184.104	23.575.828	4.316.235	3.865.796	74.736	301.944	73.759
H	13.469.684	10.185.362	11.101.863	2.324.127	2.011.908	51.950	197.637	62.632
M	14.507.071	9.998.742	12.473.965	1.992.108	1.853.888	22.786	104.307	11.127

Fuente: elaboración propia, a partir de datos del censo de 1950.

Dentro de la representación total de estudiantes en curso (4.316.235 personas), el mayor volumen de la población de estudiantes se concentra en el nivel primario (alrededor del 90% del total) y va descendiendo en número según se asciende en el nivel de estudios. Las cifras resultan importantes si nos detenemos en el número de alumnos que cursan estudios superiores en la España de 1950, no suponiendo estos un 1,8% del total. También es necesario considerar que el número de hombres que llegan a cursar este nivel de estudios supera en más de 50.000 al número de mujeres.

Cuando profundizamos en las cifras presentadas en la Tabla 3, percibimos que el nivel de estudios tiene una relación directa con la clase social de origen y las posibilidades educativas que se presentan para cada grupo social.

Desde el trabajo elaborado por Bernardi y Requena (2007), podemos ver las diferencias educativas vividas por la población española a mediados del siglo XX (Tabla 4). Los menores nacidos entre 1920 y 1966 en familias de trabajadores del campo y la ciudad

apenas tuvieron la posibilidad de terminar la escolaridad obligatoria (el menor porcentaje reside en los hijos de familias rurales, con un 8,8%) y sus probabilidades de obtener un título universitario fueron significativamente menores que las de los hijos pertenecientes a la clase de servicio. De esta forma, los descendientes de empresarios, directivos y profesionales tuvieron veinte veces más probabilidades de terminar una carrera universitaria (38,3%) que los hijos de los trabajadores del campo (1,9%).

Tabla 4

*Nivel de estudios y años de estudio por clase de origen de la población española nacida entre 1920 y 1966*

Clase de origen	Educación				Total	Años de estudio
	Elemental	Obligatoria	Secundaria	Universitaria		
De servicio	21,0	15,7	25,0	38,3	100	12,7
Cuello blanco	34,5	20,6	23,5	21,5	100	10,6
Burguesía urbana	60,6	17,5	12,0	9,9	100	7,9
Burguesía rural	79,9	9,3	5,6	5,2	100	5,9
Trabajadores urbanos	60,4	19,0	13,7	6,8	100	7,7
Trabajadores rurales	87,1	8,0	3,0	1,9	100	4,4
Total	63,9	14,8	11,6	9,7	100	7,4
Años de estudio	4,8	9,2	12,8	17,0		

Fuente: Bernardi y Requena (2007) con datos de la Encuesta Sociodemográfica.

Los datos relacionados con los años de estudio y la clase de origen también nos permiten presentar grandes diferencias, entre entornos rurales y urbanos. Los descendientes de trabajadores rurales y de la burguesía campesina, no sobrepasan la media de seis años de escolaridad. Mientras, en las ciudades, tanto en el caso de trabajadores urbanos como de la burguesía asentada en las ciudades y de familias poderosas, los descendientes superan los 7,7 años de escolarización.

Será la infancia que nace en clases de servicio, la que tenga los mayores índices de escolaridad, con una media de años estudiados de 12,7. Indudablemente, las diferencias entre este grupo de población y el nacido en clases populares rurales no tienen comparación.

A lo largo del análisis ya hemos empezado a dibujar un gran mapa de desigualdades de género. Desde el mismo, ya se habrá podido apreciar cómo las características sociales y culturales atribuidas por el régimen a cada sexo, posibilitaron una larga lista de diferencias entre hombres y mujeres. Los niveles de alfabetización, la participación en el mercado laboral, la ocupación profesional y la independencia económica ofrecen los primeros índices de diferencia.

Adentrándonos en esta problemática hemos recogido datos del anuario de 1946-1947 para conocer las diferencias de salario entre hombres y mujeres en el año 1945, que hemos agrupado en la siguiente tabla:

Tabla 5

*Remuneraciones nominales máxima y mínima por jornada de obreros de tipo profesional corriente en 1945*

Actividad profesional		Remuneración máxima	Remuneración Mínima
Mineros	Hombres	17,64	10,97
	Aprendices	7,34	4,94
Metalúrgicos	Hombres	18,05	11,16
	Aprendices	8,34	4,27
Textiles	Hombres	17,86	11,57
	Mujeres	9,30	6,76
	Aprendices	7,08	3,82
Aserradores	Hombres	17,22	11,45
	Aprendices	7,01	3,83
Ebanistas	Hombres	18,91	11,75
	Mujeres	9,03	6,74
	Aprendices	6,73	3,13
Papeleros	Hombres	16,72	11,49
	Mujeres	8,65	6,55
	Aprendices	6,61	4,02
Cerámica	Hombres	15,60	10,62
	Mujeres	8,22	3,37
	Aprendices	6,51	4,30
Vidrio y cristal	Hombres	19,01	11,77
	Mujeres	10,86	7,61
	Aprendices	7,24	4,38
Herreros	Hombres	16,97	11,00
	Aprendices	7,53	3,66
Albañiles	Hombres	16,86	11,53
	Aprendices	7,58	5,24
Carpinteros	Hombres	16,81	11,34
	Aprendices	6,68	3,53
Canteros	Hombres	17,16	11,82
	Aprendices	7,29	4,35
Pintores	Hombres	15,63	11,14
	Aprendices	6,59	3,78
Zapateros	Hombres	14,94	10,43
	Mujeres	8,73	6,01
	Aprendices	5,73	3,17
Sastres	Hombres	16,08	10,78
	Mujeres	8,58	5,53
	Aprendices	4,79	2,57
Costureras y modistas	Mujeres	8,74	5,46
	Aprendizas	3,97	2,35
Agrícolas	Hombres	16,30	10,41
	Mujeres	8,92	6,56
	Aprendices	7,39	4,87

Fuente: elaboración propia a partir de datos del anuario de 1946-1947 del Instituto Nacional de Estadística.

Antes de comenzar a desarrollar los datos escritos en dicha tabla, es necesario comentar que una primera búsqueda en la base de datos del Instituto Nacional de Estadística, nos ha llevado a apreciar cómo las remuneraciones salariales para ambos sexos solo es

considerada desde instancias oficiales, para los empleos vinculados con la clase trabajadora. La presencia de las mujeres en ciertos grupos profesionales, como explica Subirats (2012) y como vemos en el Fuero del Trabajo de 1938, solo era admitida para las clases sociales con menores recursos, pues se consideraba como una práctica lamentable para las mujeres casadas.

Adentrándonos en los datos recopilados, la primera situación que merece un comentario especial en relación al género es que en las actividades profesionales relacionadas con la minería, la metalurgia, la sierra mecánica, la herrería, la albañilería, la carpintería, la cantera y la pintura, la mujer no es considerada dentro de los grupos de actividad.

Lo mismo ocurre con el hombre en la actividad profesional relacionada con la costura y la moda. Ciertas profesiones están exclusivamente vinculadas con el género y con el papel que la propia sociedad y el régimen atribuyen a hombres y mujeres.

Más allá de esta exclusión y profundizando en los datos que presentamos en la Tabla 5, se puede comprobar cómo en todas las profesiones en las que participan hombres y mujeres, los salarios femeninos son inferiores a los masculinos.

En las actividades profesionales relacionadas con la ebanistería, el papel, la cerámica, el vidrio y cristal, los zapatos, la sastrería y la agricultura, la trabajadora de 1945 cobraba de media entre 4 y 9 pesetas menos que el hombre por jornada de trabajo.

En algunos casos, como ocurre con la agricultura, la papelería y la ebanistería, el sueldo máximo del hombre supone el doble que el de la mujer, siendo estas diferencias especialmente significativas y discriminatorias si pensamos que al trabajo que la mujer realizaba fuera del hogar se sumaban una serie de responsabilidades y cargas familiares, que el género femenino debía llevar a cabo tras la jornada laboral.

Dentro de la actividad profesional propia de su género, también se hace visible cómo su trabajo apenas es valorado, pues su sueldo oscila entre las 5,46 y las 8,74 pesetas, una remuneración que no tenía ningún hombre en cualquiera de las actividades profesionales que realizara.

Mención especial merecen también dentro de estos datos el grupo de aprendices. El Estado incentivó desde comienzos de la dictadura el aprendizaje en el lugar de trabajo. La Orden de 23 de septiembre de 1939 obligaba a los empresarios a tener al menos un cinco por ciento de aprendices en sus plantillas. Para incentivar su admisión, la ley 7 de marzo de 1941 concedió premios en metálico a los maestros de taller que hubieran instruido al mayor número de aprendices al año. Asimismo, también se establecieron escuelas de trabajadores anejas a las empresas nacionales para la preparación de sus trabajadores (Ruiz, 2015).

Más allá de estas políticas de empleo, la realidad era que muchas empresas contrataban a menores de 20 años, que realizaban trabajos por una compensación económica mínima. Sus sueldos, como muestran los datos de la tabla, se encontraban entre las dos y las ocho pesetas por jornada, cuantías que rondaban la miseria si pensamos en la labor

que llevaban a cabo estas personas y que ha sido descrita por algunos protagonistas del estudio como Modesto o Gregorio.

Cuando profundizamos en las ocupaciones de la clase trabajadora, nos damos cuenta de que la mujer y el papel que el régimen le asignó, condicionó sus expectativas educativas y profesionales. Cazorla (1973) escribe que la natalidad y el tamaño familiar tiene relación directa con el nivel de cualificación de la mujer.

En aquellos grupos sociales con mayores expectativas educativas se reduce el número de descendientes para poder satisfacerlas. Así ocurre en las clases medias y altas, como lo demuestra la tabla que presentamos a continuación:

Tabla 6

*Tamaño familiar por ocupación de mujeres en España en 1950*

Ocupación	Mujeres entre 45 y 54 años		Mujeres entre 65 y 74 años	
	Total hijos por mujer	% de mujeres sin hijos	Total hijos por mujer	% de mujeres sin hijos
Prof. Técnicas	2,10	55,46	2,04	27,70
Administrativos	1,27	56,25	1,86	33,18
Vendedores	2,31	28,32	3,68	14,62
Agricultores, ganaderos, etc.	3,36	20,13	4,18	20,04
Artisanos y jornaleros	4,06	18,05	3,81	25,87
Servicios de protección	2,10	22,44		
Personal de servicio	1,03	43,76	3,43	41,54
Profesiones no identificadas	0,92	45,76	1,75	22,70
Total	2,73	30,13	3,82	24,78

Fuente: Cazorla (1973, p. 71)

El autor utiliza los datos de mujeres a partir de los cuarenta y cinco años con el objetivo de eliminar el efecto de la edad de la mujer sobre su fertilidad, pues considera que las mujeres menores de cuarenta y cinco años pueden aumentar el número de descendientes y sesgar los cálculos de fertilidad de la muestra.

De acuerdo con sus resultados, las familias de artesanos y jornaleros junto con las de los agricultores y ganaderos tienen una media de entre tres y cuatro hijos. Apreciamos como el mayor tanto por ciento de mujeres con hijos se registra precisamente en estas familias, mientras que en aquellas con mayores recursos (profesionales técnicos y administrativos) más del 50% de las mujeres no tienen descendencia.

Los datos permiten descubrir cómo la ausencia de condiciones favorables para la realización de estudios, la imposibilidad de tener una independencia económica y la presión social, entre otros factores, posibilitó que muchas mujeres de clases populares se vieran obligadas a cumplir con sus obligaciones matrimoniales y su deber de procreación. Sus aspiraciones quedaron oprimidas por su condición de clase y de género.

## 2.3. Hacia una clasificación social de nuestros protagonistas

En el presente apartado trataremos de mostrar, desde la realidad social española analizada previamente, cómo se presentaba el caso de la provincia de Segovia. Esta reconstrucción nos permitirá situar a nuestros participantes dentro de un determinado grupo de población, que constituirá el referente para el análisis de apartados posteriores.

### 2.3.1. El caso de Segovia

En el año 1940 la población empadronada en la provincia de Segovia ascendía a un total de 194.181 personas (Tabla 7). A lo largo de la década de 1940 la población de derecho aumentó en 9.304 personas, llegando a ser en el año 1950 de un total de 203.488 habitantes.

Tabla 7

*Población de hecho y de derecho en Segovia (1940-1950)*

Año	Población de hecho	Población de derecho
1940	189.190	194.184
1941	189.942	194.382
1942	189.669	194.979
1943	189.762	196.809
1944	193.072	199.445
1945	195.305	195.023
1946	197.764	197.482
1947	200.815	199.999
1948	204.136	203.482
1949	207.525	206.357
1950	201.433	203.488

Fuente: Celestino y Hermoso (1995, p. 30)

En este primer periodo posterior a la guerra, se observa cómo en la provincia, el número de hombres (95.153) es superior al de mujeres (68.689). Un importante volumen de la población de ambos sexos se encuentra en este periodo soltera (S), siendo más numeroso el número de hombres que el de mujeres en esta situación. Los hombres y mujeres casados (C), superan las 65.000 personas, como apreciamos a partir de los siguientes datos que se recogen en la tabla:

Tabla 8

*Población segoviana de hecho en 1940 por sexos*

Hombres					Mujeres				
Total	S	C	V	Alfabetos	Total	S	C	V	Alfabetas
95.153	56.394	34.818	3.941	74.617	94.037	52.179	34.138	7.720	68.689

Fuente: elaboración propia a partir de datos del censo de 1940. Instituto Nacional de Estadística.

Si nos fijamos en la población viuda (V), podemos comprobar cómo el número de mujeres en este estado supera al número de varones. La pérdida de hombres, por su participación activa en el frente, y la inferior esperanza de vida masculina frente a la femenina (Goerlich & Pinilla, 2006), señalan que la esperanza de vida al nacer en la

España de 1940 se situaba para el hombre en 47,12 años y para la mujer en 53,24 años), dan sentido a la diferencia entre el número de viudos y de viudas en la provincia de Segovia.

En relación a los niveles de alfabetización, apreciamos que el número de hombres alfabetos en 1940 en Segovia es superior al número de mujeres que saben leer y escribir. Estas cifras siguen, como ya hemos visto, la tendencia que se presenta a nivel nacional.

Cuando tratamos de profundizar en los empleos que se destacaban en la provincia en estos años, nos damos cuenta de que los datos también se asemejan a los nacionales (Tabla 9). La clase trabajadora representa alrededor de un 75 % del total de población activa segoviana. La agricultura, la ganadería y el trabajo en las fábricas son las profesiones que agrupan al mayor número de trabajadores en 1950.

Tabla 9

*Grupos profesionales en Segovia (1950)*

Grupos profesionales	Total provincial	Hombres	Mujeres
Profesionales técnicos y afines	3.750	2.261	1.489
Administración	5.537	4.667	870
Vendedores	2.389	2.175	214
Agricultores, ganaderos, pescadores	44.052	43.124	928
Miñeros y canteros	260	260	
Conductores	1.023	1.023	
Artesanos y jornaleros	18.045	17.031	1.014
Personal de servicios de protección (excluidas Fuerzas Armadas)	581	581	
Personal de servicios domésticos	4.695	1.715	2.980
Militares profesionales	2.075	2.075	
Profesiones no identificadas o no declaradas	328	260	68
Total población económicamente activa	82.735	75.172	7.563

Fuente: elaboración propia a partir de datos del censo de 1950

Junto a estos empleos observamos que existe en torno a un 10% de profesionales como mineros, canteros, vendedores, conductores y personal del servicio doméstico que vendrían a sumarse a la clase baja segoviana del momento.

Otros grupos profesionales como el personal de servicios de protección, los militares y los profesionales técnicos y de la administración, que serían los principales representantes de las clases medias y altas, representan alrededor de un 15% de la población total.

La tabla presentada en líneas superiores, también arroja algunos datos de género que merecen una consideración en estas líneas. La población activa segoviana de la década de 1950 presenta importantes desigualdades de género. De un total de 94.037 mujeres en edad de trabajar en aquellos años, solo 7.563 ejercen una profesión de forma remunerada, lo que supone que un 8% del total.

Dentro de este grupo de mujeres empleadas, las profesiones en las que se hace más visible su presencia son aquellas relacionadas con los servicios domésticos (40%), el trabajo técnico (19%), concentrado en el ámbito educativo, y por último, la labor artesana y jornalera (13%). En algunos empleos como la minería, el transporte de personas y mercancías, los servicios de protección, o el ejército profesional, las mujeres segovianas ni siquiera tenían representación.

Para poder presentar el panorama completo de aquellos años, en la provincia de Segovia, no hemos querido dejar a un lado a la población infantil. La población escolar de esta región en el año 1940 ascendía a 33.630 menores. El número de niños era sensiblemente superior al de niñas (Tabla 10). De acuerdo con datos del Anuario de 1943, el número de escuelas segovianas ascendía a un total de 583 centros.

Tabla 10

*Población escolar en Segovia (1940)*

	Población escolar			Estudiantes matriculados			Asistencia media de estudiantes
	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	
Segovia	16.871	16.759	33.630	16.007	15.150	31.157	25.937

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Anuario de 1943. Instituto Nacional de Estadística

A pesar de que la población escolar superaba los 33.000 escolares, solo 25.937 asistían de forma regular al aula. Esta cifra deja al descubierto como más de 7.500 niños y niñas no asistían de forma regular a la escuela. De nuevo, los datos nos dan algunas diferencias en relación al género, pues mientras el número de niños que, estando en edad escolar, no asisten a la escuela es de 864, el de niñas casi llega a ser el doble, superando las 1.600.

### 2.3.2. Biografía social de los protagonistas del estudio

La estratificación social que se presentaba en líneas superiores, nos permite situar a los protagonistas del estudio y a sus familias. A partir de un análisis en profundidad de los relatos biográficos, podemos concluir que los seis participantes nacen en familias de clase popular. Son varias las razones que nos llevan a considerar su pertenencia a esta clase social. Iremos reflexionando sobre cada una de ellas en las siguientes líneas.

Apreciamos en apartados anteriores como la educación influye de forma directa en las oportunidades de la persona para mejorar su calidad de vida. Hemos analizado este dato en las familias de nuestros protagonistas, llegando a concluir que ninguno de los progenitores de nuestros participantes llega a terminar la etapa de estudios primarios - y en algunos casos, los propios participantes admiten que sus padres ni siquiera habían ido a la escuela, como ocurre con el padre de Felisa, los padres de Modesto y los de Paula- (Tabla 11).

Otra de las razones que resulta concluyente para la pertenencia de nuestros protagonistas a clases populares es la ocupación profesional que posee cada uno de sus progenitores. Los padres de los participantes llevan a cabo actividades relacionadas con

la agricultura, la ganadería, el pequeño comercio, la albañilería y la cocina. Todas estas profesiones se corresponden, como hemos podido ver, con grupos profesionales vinculados con las clases bajas.

Tabla 11

*Características sociales del contexto familiar de los participantes*

Participante	Estudios del padre y de la madre	Profesión del padre y de la madre	Tipo de vivienda
Felisa	Sin estudios/primarios sin concluir	Agricultor/ ama de casa	Humildes propietarios rurales
Gregorio	Primarios sin concluir	Cocinero/ ama de casa	En alquiler
Gloria	Primarios sin concluir	Dependiente-agricultor/ dependienta- ama de casa	Humildes propietarios rurales
Modesto	Sin estudios	Gabarrero <sup>2</sup> / ama de casa	Humildes propietarios rurales
Paula	Sin estudios	Albañil/ limpiadora- ama de casa	En alquiler
Antonio	Primarios sin concluir	Agricultor/ ama de casa	Humildes propietarios rurales

Fuente: elaboración propia

En relación a la ocupación de las madres, a pesar de que, como ya hemos comentado, en los análisis de clase la mujer ha sido un colectivo ausente, se observa que todas ellas cumplen fielmente el modelo normativo de mujer impuesto por el régimen. Sus empleos se vinculan directamente con el rol de madres y esposas; pero además, todas ellas contribuyen con la economía doméstica de diversas formas. Por ejemplo, la madre de Paula, realiza servicios de limpieza de forma habitual, sin ningún tipo de contratación; la madre de Gloria trabaja como vendedora en la tienda de ultramarinos familiar; la madre de Felisa y la de Antonio colaboran activamente en las labores del campo; y la

<sup>2</sup> Profesión que se considera prácticamente autóctona de la Sierra de Guadarrama (Segovia) y hace alusión a la persona que saca leña del monte y la transporta con ayuda de mulas, burros o caballos para su venta. Popularmente, los gabarreros eran conocidos como los “jornaleros del monte”. El trabajo resultaba ser una de las ocupaciones profesionales de mayor dureza, pues el gabarrero solía ir a primera hora de la mañana al monte con su animal, sortear la dificultosa orografía de la montaña, cortar la madera y transportarla hasta el pueblo para su posterior venta. La jornada del gabarrero concluía al final del día, combatiendo -principalmente en la época invernal- con condiciones meteorológicas extremas. Fueron casos muy aislados el número de mujeres que desempeñaron esta profesión. Saiz (1996) habla de la señora Juana, como la única mujer dedicada a esta profesión. Juana había quedado viuda y para sacar a su familia adelante se empleó en el oficio de gabarrera, en la localidad de El Espinar. El autor cuenta cómo Juana era una mujer que sacaba con genio la leña del monte y era respetada por los hombres que trabajaban a su lado. Los niños que comenzaban en la profesión se refugiaban en ella para poder cargar sus burros.

madre de Modesto y la de Gregorio, cuidan a algunos animales que posee la familia y se responsabilizan de la venta de los productos obtenidos.

La vivienda en la que habitaban los protagonistas en su niñez resulta ser otra de las notas que nos llevan a considerarles como miembros de clases populares. Los seis participantes narran cómo sus hogares carecían de condiciones de habitabilidad mínimas. En sus entrevistas es frecuente oírles hablar de cómo en sus casas no había agua corriente y tenían problemas con el suministro eléctrico. El escaso mobiliario que recuerdan en las diferentes dependencias y las reducidas dimensiones de la vivienda, en relación al número de habitantes, posibilita que en muchos casos se produzca un hacinamiento durante las comidas y las horas de descanso.

Los testimonios de los participantes también revelan problemas económicos. La falta de alimentos en el hogar es una constante en todos los relatos. Las madres, sin apenas sustento alimenticio no podían dar de mamar de forma suficiente a los pequeños, por lo que resultaba frecuente que los recién nacidos fallecieran a edades tempranas. Los descendientes que lograban sobrevivir a esta primera etapa, convivían con el hambre y la escasez durante sus experiencias infantiles. Los protagonistas recuerdan cómo tenían una única comida sólida al día, que solía ser siempre la misma, y algunos de ellos iban a por su comida a instituciones como Auxilio Social. Estos solo son algunas de las actuaciones que permiten comprender como vivieron en sus propias carnes el hambre.

Estas condiciones de vida favorecían la desnutrición de los menores y la proliferación de enfermedades. Los participantes recuerdan cómo tanto ellos mismos como sus iguales sufrieron algunas enfermedades en la época infantil. A algunos de sus hermanos y hermanas este tipo de dolencias les llevaron a la muerte, pues sus familias desconocían en muchos casos los padecimientos de los menores y en otros, no podían asumir el coste de los medicamentos necesarios para su supervivencia.

Los protagonistas, que parten de este contexto social, sufren las consecuencias de esta labilidad en su niñez y en su vida adulta. Felisa, Gloria, Antonio, Paula, Modesto y Gregorio conviven durante su infancia con condiciones de vida extremas. Sus experiencias escolares quedan condicionadas por este contexto de partida, que les lleva a tener que abandonar la escolaridad, en el mejor de los casos, tras ocho años de formación. A la etapa escolar le sigue el duro trabajo. Su mano de obra resulta ser fundamental para el mantenimiento de la economía doméstica, por lo que todos ellos se emplean siendo niños y niñas para poder cumplir con este cometido.

Sin duda, serán estas experiencias infantiles y escolares las que condicionen sus experiencias de juventud y adultas (Tabla 12). Gregorio, Antonio y Modesto se emplean en plena pubertad en trabajos como la agricultura, la ganadería, el pinar, la albañilería o la fábrica, profesiones que vuelven a estar vinculadas con la clase trabajadora. En el caso de las mujeres, su salida de la escuela les lleva directamente a empleos relacionados con el hogar y el cuidado de menores, como ocurre en el caso de Paula y de Gloria. Felisa y Gloria, además de contribuir con las labores del hogar, también colaboran en las labores del campo y el cuidado del ganado, a pesar de que ninguna de estas dos protagonistas hace mención a la percepción de ningún salario por el trabajo realizado.

Tabla 12

*Características biográficas de los participantes*

Participante	Grado de estudios	Profesión	Tipo de vivienda
Felisa	Primarios	Agricultora-ama de casa	Propiedad
Gregorio	Primarios sin concluir	Transportista	Vivienda de protección oficial
Gloria	Primarios	Ama de casa	Propiedad
Modesto	Primarios sin concluir	Peón de fábrica, albañil, gabarrero	Propiedad
Paula	Primarios sin concluir	Limpieza y cuidado de menores- ama de casa	Vivienda de protección oficial
Antonio	Primarios	Agricultor	Propiedad

Fuente: elaboración propia

Las ocupaciones de nuestros protagonistas, repercuten de forma directa en sus experiencias en la vida adulta. Las biografías de los participantes dan muestras de cómo las directrices normativas del régimen empapan a las clases con menores recursos. Todos los participantes contraen matrimonio entre los 20 y los 28 años y asumen sus responsabilidades conyugales de acuerdo a su género (los hombres se encargan del mantenimiento económico del hogar y las mujeres atienden las tareas domésticas).

La vivienda de la que disponen las personas que participan en el estudio, tras el enlace matrimonial, suele estar situada en el lugar donde desempeña el trabajo el marido y en ninguno de los casos es de su propiedad. El alquiler de una vivienda o la donación, por parte de la familia de uno de los dos miembros de la pareja, de una vivienda o de una habitación dentro de la casa familiar, suelen ser los recursos más utilizados.

Todos los participantes -excepto Gregorio- tienen hijos tras el matrimonio. El cuidado y la educación de los menores son responsabilidades asumidas por las mujeres. El mantenimiento económico del núcleo familiar es la tarea que toman los hombres. Estas actividades se reproducen a lo largo de su vida adulta, junto a otras propias de su género, hasta el momento de la jubilación.

El periodo comprendido entre la jubilación de los protagonistas y el momento actual deja constancia de cómo la ocupación profesional de los participantes y sus condiciones de vida repercuten en sus experiencias de vejez. La pensión que los participantes reciben tras la jubilación es inferior a los mil euros, siendo las mujeres del estudio las que presentan las rentas más bajas.

## **CAPÍTULO III: CRUCE DE CAMINOS. LA LITERATURA CIENTÍFICA SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL FRANQUISMO**

En el recorrido sobre el paisaje interior del estudio avanzo y diviso a lo lejos un cruce de caminos. Cuando me voy acercando se presentan diferentes líneas de trabajo ante mi objeto de estudio. Miro al suelo. A mi alrededor están las huellas de otras personas que también circularon por este paisaje. Me detengo. Necesito conocer algo más sobre estas pisadas antes de elegir cuál será mi camino.

Booth, Colomb y Williams (2001) explican que no hay una sola fórmula que pueda guiar todas las investigaciones, las claves para madurar un estudio se encuentran en el tiempo y la lectura. Solo a través de ellas, la persona que investiga llegará a saber dónde está y hacia dónde debe dirigirse.

Las palabras de estos autores devuelven a mi memoria el objetivo principal de la investigación. Recuerdo que mi interés es analizar la biografía de tres niños y tres niñas nacidos en familias de clase popular y cuya infancia fue vivida en la posguerra. A través de sus relatos, pretendo conocer la influencia que la educación formal y no formal tuvo en sus trayectorias vitales, así como las repercusiones de dicha educación en sus vidas. La educación que los protagonistas recibieron en su infancia a través de la familia, de los grupos sociales con los que convivían y de las enseñanzas que les fueron inculcadas dentro del contexto escolar, determinaron las acciones y experiencias que se presentaron en su juventud y en la vida adulta.

La educación constituye en las seis biografías uno de los mecanismos más importantes para la reproducción social de clase y de género. “Educación” y “franquismo” se muestran como las dos palabras clave que permiten adentrarme en las huellas de otros investigadores e investigadoras, para profundizar en el objeto de estudio de mi investigación.

El objetivo del capítulo que presentamos a continuación es mostrar una panorámica de la literatura científica publicada sobre la educación en el periodo franquista. Para conseguir este objetivo, nos hemos guiado por las directrices de Hernández, Fernández y Baptista (2010) y Esquivel (2013). Estos autores plantean una secuencia lógica de búsquedas asentada en diferentes pasos y momentos, que van desde la indagación de términos específicos vinculados con el objeto central del estudio, en diferentes bases de datos, hasta la interpretación y discusión de las fuentes obtenidas desde un análisis interpretativo de las mismas.

Siguiendo dichas indicaciones hemos dividido el capítulo en cuatro apartados. En el primero, expondremos al lector algunas notas sobre cómo se ha llevado a cabo la recopilación de información. A continuación, realizaremos un primer análisis de las

búsquedas a partir de datos cuantitativos. Posteriormente, desarrollaremos las principales líneas de investigación que conectan con los objetivos de nuestro trabajo. Finalmente, expondremos algunos vacíos temáticos que se desprenden del análisis realizado y esgrimiremos algunas sugerencias sobre posibles líneas de investigación que podrían abrirse a partir de este recorrido teórico.

### **3.1. Apuntes sobre la elaboración del estado de la cuestión**

Para poder elaborar este trabajo fue indispensable la asistencia a varias actividades formativas, que se enmarcaban dentro del programa de doctorado del que nace esta tesis doctoral. La formación recibida nos permitió conocer las bases científicas de datos que resultaban ser las de mayor prestigio y rigor en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Atendiendo a este conocimiento decidimos realizar las búsquedas en las bases de datos de: a) Web of Science (WOS); b) SCOPUS; c) TESEO; d) Dialnet; y e) ISOC.

En un momento posterior, procedimos a realizar algunas búsquedas exploratorias a través de diferentes términos y descriptores relacionados con nuestro objeto de estudio. Comenzamos por centrarnos exclusivamente en las palabras “educación y posguerra española”. Así descubrimos un importante número de publicaciones que se relacionaban directamente con algunos objetivos de la investigación, pero la lectura previa a la elaboración del estado de la cuestión, nos había permitido conocer algunas investigaciones que este descriptor no incluía, por lo que exploramos datos a través de otras búsquedas. Probamos con las palabras “memoria escuela franquista”. Mientras en bases de datos como Dialnet aparecían varios estudios coincidentes con estas palabras, en otras, su número era escaso, por ello volvimos a cambiar los descriptores utilizados con los términos “historia educación franquismo”. Esta búsqueda nos llevó a aumentar el número de datos que las bases nos devolvían. Tras una primera lectura general de las fuentes probamos a eliminar la palabra “historia”, pues advertimos que este término sesgaba la búsqueda.

La última exploración quedó formada por la palabra “educación”, seguida del término *booleano* “and” (y), y a continuación la palabra “franquismo”. El número de publicaciones que aparecían en las diferentes bases de datos vinculadas con estos descriptores aumentó exponencialmente en relación a las anteriores búsquedas. Tras un análisis más exhaustivo de los datos, advertimos que en esta exploración se encontraban integradas más del 90% de las publicaciones que habían aparecido en las tres búsquedas anteriores. Asimismo, aparecía un importante número de trabajos que fueron consultados a lo largo del periodo de elaboración del estudio, por lo que decidimos formar nuestro estado de la cuestión a partir de estos descriptores.

Tras la búsqueda pertinente en cada una de las bases de datos tomadas como referencia, procedimos a organizar la información obtenida. En un primer nivel, la documentación fue categorizada a nivel cuantitativo. De esta forma, fuimos organizando los documentos, en diferentes tablas, de acuerdo con su formato de publicación. Han sido objeto del análisis que hemos llevado a cabo, libros, capítulos de libros, artículos científicos y tesis doctorales.

Después de una primera lectura de las fuentes, a partir de títulos y resúmenes, seleccionamos aquellos trabajos que tenían una relación directa con nuestro objeto de estudio. Para ello elaboramos una tabla con algunos de los temas que podían ser de nuestro interés, una vez consultadas todas las fuentes disponibles.

Las investigaciones seleccionadas pasaron un primer filtro tras su lectura y fueron categorizadas atendiendo al año de publicación; su contextualización a nivel nacional o regional; el tipo de fuente que utilizaban; la etapa histórica que analizaban; y finalmente, procedimos a su organización desde las categorías que marcarán nuestra investigación: educación formal y educación no formal e informal.

Seguidamente, procedimos a la lectura de las fuentes anteriormente seleccionadas y elaboramos una interpretación de los datos. Para ello nos fijamos en tres perspectivas: principales líneas temáticas que guiaban los estudios, autores y autoras relevantes de cada una de las líneas planteadas y por último, vacíos temáticos descubiertos.

El último paso fue la realización de una crítica a las fuentes descubiertas y la presentación de algunas líneas de investigación que nos surgieron tras la lectura y el análisis de las publicaciones seleccionadas.

### 3.2. La búsqueda de fuentes

La consideración de las bases científicas de datos con mayor impacto a nivel nacional e internacional (WOS, SCOPUS, TESEO, DIALNET E ISOC) y la utilización del descriptor “educación y franquismo” en cada una de ellas, nos permitieron rescatar un total de 1.495 documentos (Tabla 13). En este punto, nos gustaría explicar que somos conscientes de las limitaciones y el reduccionismo que entraña este estado de la cuestión, principalmente forjadas por los términos utilizados en la búsqueda y las bases de datos consideradas. No obstante, esta primera panorámica, sí puede proporcionar una aproximación a los temas que se presentan en el estudio de la educación en el franquismo y las líneas de trabajo que lo componen.

Tabla 13

*Búsquedas en bases de datos con el descriptor "educación y franquismo"*

Base de datos	Total	Artículos revista	Tesis doctorales	Libros	Capítulos de libro	Interés para la tesis	Fecha elementos
WOS	9	9				5	2010-2018
SCOPUS	488	427		38	23	107	1990-2018
TESEO	12		12			10	1993-2015
DIALNET	692	439	92	23	139	343	1978-2018
ISOC	294	294				93	1977-2016
Total	1.495	1.169	103	61	162	558	

Fuente: elaboración propia

Una primera clasificación de la producción científica por fechas, arroja algunos datos sobre los años en los que comienzan a publicarse investigaciones sobre nuestra temática de estudio. Comprobamos que dos años después de la muerte del dictador, la educación en la etapa franquista empieza a ser objeto de debate a nivel pedagógico (nuestra

curiosidad personal nos llevó durante estos años a adentrarnos en la literatura científica publicada y comprobamos cómo en otras ciencias como la Historia, la Sociología o la Antropología ya aparecen estudios críticos sobre la dictadura desde la década de 1960).

Las publicaciones recogidas en las diferentes bases de datos exploran una serie de temas que pueden ser analizados desde cuatro categorías: política, cultura, educación y memoria (Figura 1).

Desde la política, las bases de datos nos devuelven un abundante número de estudios que tratan de adentrarse en el campo de las diferencias entre la política interior y exterior; la política social y económica llevada a cabo por el régimen (principalmente centrada en el periodo autárquico) y las consecuencias que esta política económica produjo entre la población. También se exponen estudios sobre los trabajadores y su organización sindical; la política judicial, que presenta algunas contribuciones sobre el proceso depurador del funcionariado público o la situación legal de la mujer; la política cultural, centrada en el adoctrinamiento de la población a través de la censura de los medios de comunicación y la literatura, así como el adoctrinamiento de la juventud desde las ramas juveniles de la Falange; y por último, estudios comparados entre el régimen franquista y otros regímenes totalitarios del siglo XX, como el alemán, el italiano o el portugués.

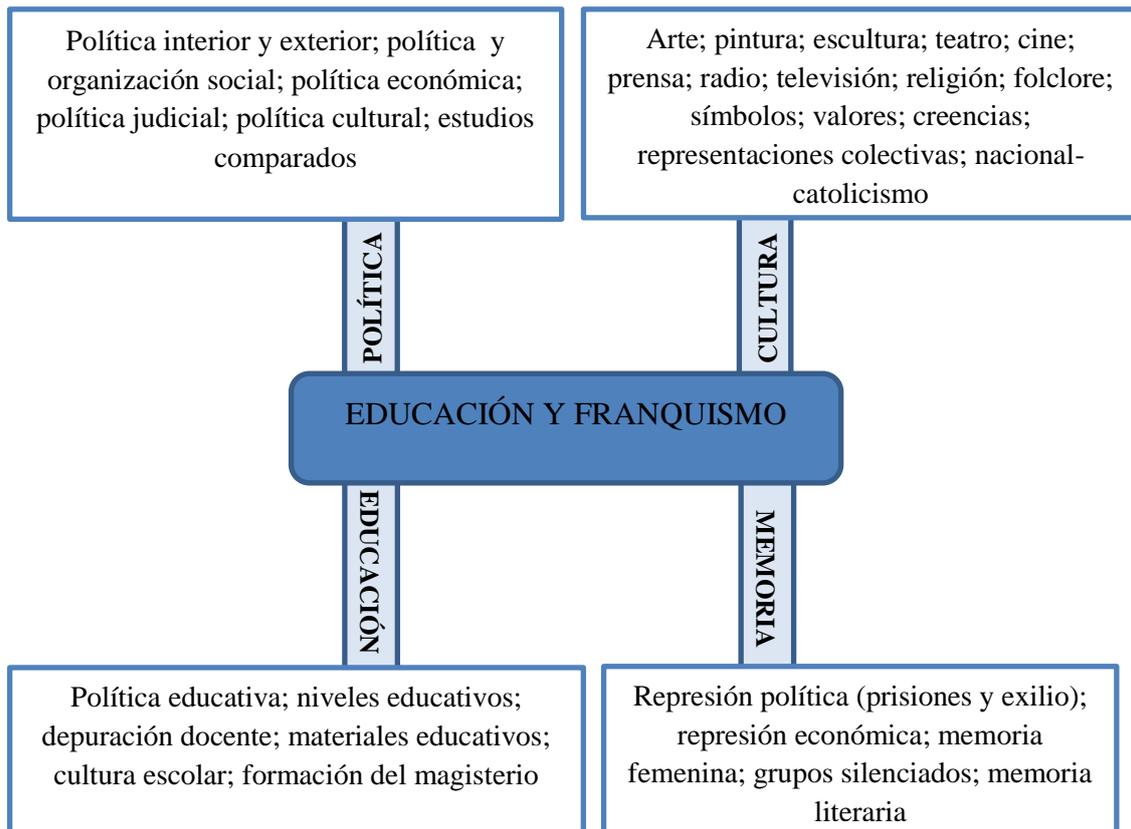


Figura 2. Categorías y temas vinculados con el descriptor "educación y franquismo"

Desde el plano cultural, los trabajos que se presentan responden a temas vinculados con el campo de las artes; la pintura; la escultura; el teatro; la prensa; el cine; las primeras emisiones de televisión; el folclore; las vivencias religiosas; la adopción de ciertos símbolos que llevan al aprendizaje de la identidad nacional; la asunción de creencias culturales y representaciones colectivas; o la influencia del nacional-catolicismo.

Dentro de la educación formal, se despliegan temas como: la política educativa; la depuración docente; la formación del magisterio (en la que los trabajos hacen especial énfasis en la formación de género y la educación física); la formación en los distintos niveles educativos, en los que toma especial protagonismo la educación primaria (de esta etapa los estudios abordan cuestiones como las principales diferencias que se presentan entre centros rurales y urbanos, la cultura escolar, los materiales educativos, los programas de estudio y la figura del docente).

Por último, una línea que acumula bastantes trabajos es la centrada en la memoria. Los estudios que se presentan en este encuadre tratan de recoger aspectos como: las condiciones de vida de presos políticos y exiliados; las experiencias biográficas de los represaliados en y después de la guerra; las vivencias de la población femenina y su condición sumisa; las voces de algunos grupos silenciados por la historiografía tradicional, como las clases populares o la infancia; o la memoria literaria que fue censurada durante aquel periodo.

Nos interesa destacar en este punto, como conclusión general, que un amplio porcentaje de las 1.495 publicaciones analizadas (más de un 70%), utilizan como base de sus análisis fuentes escritas. Archivos históricos y judiciales se presentan como los centros más visitados por los investigadores e investigadoras para iniciar sus pesquisas. No son abundantes, en cambio, aquellos estudios que tratan de adentrarse en el uso de fuentes alternativas a las tradicionales, como las iconográficas, las audiovisuales o las orales.

Después de hacer una primera lectura de los trabajos, a través de títulos y resúmenes, procedimos a realizar una selección de aquellos documentos que tuvieran una relación con nuestro objeto de investigación: la educación formal y no formal de las clases populares en el primer franquismo. Para poder hacer la selección, decidimos confeccionar una lista de temas, que pudieran servir de guía para el trabajo de discriminación de fuentes, que se explican en la siguiente tabla:

Tabla 14

*Temas guía para la selección de fuentes*

	Educación no formal e informal	Educación formal
Temas	Educación familiar	Docente
	Educación de la infancia	Tiempo y espacio escolar
	Educación de género	Currículum
	Educación política	Materiales y textos escolares
	Educación religiosa	Política educativa
	Educación juvenil (Sección Femenina, Frente de Juventudes)	Asignaturas
	Educación servicio militar	Relaciones educación- sociedad

Fuente: elaboración propia

Los temas considerados nos llevaron a seleccionar un total de 558 trabajos, que tras ser organizados en una lista final de referencias, cuidando que no apareciese ningún archivo duplicado, nos presentó un total de 474 publicaciones (Tabla 15).

Los documentos seleccionados se encuentran contextualizados a nivel temporal entre 1977 y 2018 (la última revisión de datos se realizó con fecha 20 de marzo de 2018).

Tabla 15

*Referencias relacionadas con el objeto de estudio*

Total	Artículos	Tesis	Libros	Capítulos de libro	Actas	Fecha elementos
474	339	54	21	30	30	1977-2018

Fuente: elaboración propia

Desde una primera clasificación de los mismos, vemos cómo un amplio porcentaje de las publicaciones son artículos científicos, seguidos de tesis doctorales, capítulos de libro y libros impresos.

Tomando como referencia los años en los que se enmarcan los trabajos seleccionados apreciamos que el mayor volumen de la producción científica, relacionada de forma directa con nuestro objeto de estudio, está concentrada entre en los últimos dieciocho años (Figura 3). Será a partir del año 2010, cuando su número aumente de forma notoria, siendo dentro de este conteo los artículos científicos los que sobresalen por encima del resto de publicaciones.

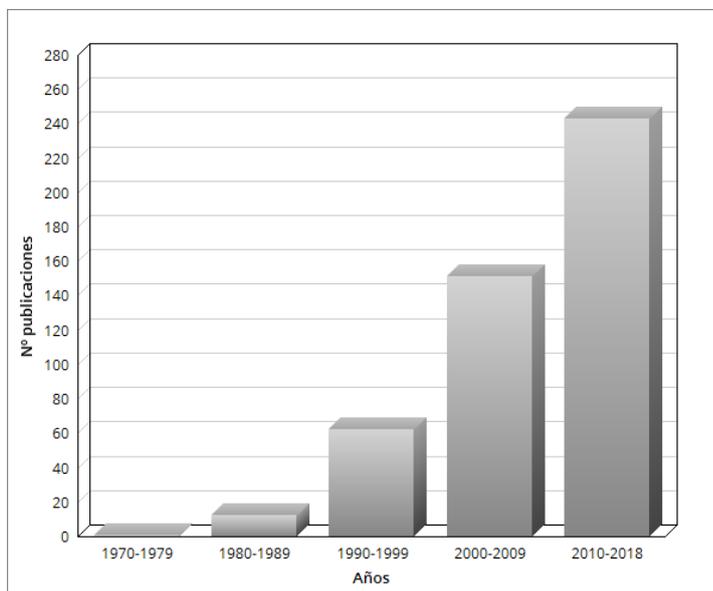


Figura 3. Relación entre publicaciones y años en los que se enmarcan

Si nos ceñimos a las categorías previas que nos marcábamos en el estudio para la selección de temas (educación formal y educación no formal o informal), apreciamos

que existen amplias diferencias entre ambas (Figura 3). El número de trabajos que se relacionan con contenidos puramente educativos, vinculados con la educación formal, superan a aquellos otros que tratan de poner su objeto de estudio en la educación no formal.

Un primer análisis de estos trabajos nos lleva a hacer visible que ambas categorías resultan ser excluyentes en la mayoría de las investigaciones, es decir, que los trabajos suelen abordar o cuestiones referidas a temas que podríamos relacionar con la educación formal del régimen o aquellos otros orientados a aspectos educativos no formales o informales, pero no suele resaltar en el total de investigaciones una combinación de ambos tipos de educación ni en los objetivos ni en el análisis de los datos. El número de trabajos que tratan de estudiar ambos tipos de educación no llegan a una veintena.

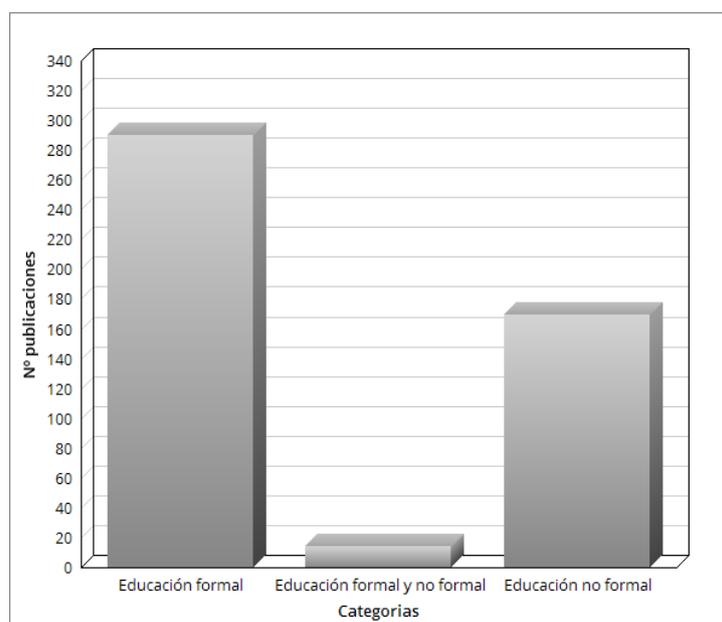


Figura 4. Relación entre publicaciones y categorías primarias de análisis

En relación a los años que son objeto de estudio de las publicaciones, observamos algunas diferencias (Figura 4). Son mayoritarios los estudios que se centran en analizar el periodo histórico comprendido entre 1936 y 1959, que se correspondería con la etapa histórica de la guerra civil y la posguerra. La década de 1960 no ha sido de especial interés para los investigadores y la relacionada con el final del franquismo y la Transición democrática, presenta algunas investigaciones que en la actualidad están siendo objeto de discusión por la historiografía tradicional. Pero la mayor parte de las publicaciones hacen referencia a toda la dictadura franquista, sin precisar un periodo concreto.

Nuestro análisis ha querido incidir sobre aquellas publicaciones contextualizadas exclusivamente en el periodo de posguerra y aquellas otras que se dirigen a investigar otra etapa de la dictadura o la dictadura completa, sin ningún tipo de precisión. En la Figura 4 se puede apreciar cómo 142 trabajos de los 474 seleccionados abordan de

forma exclusiva el periodo de posguerra, mientras el resto está centrado en su mayoría en mostrar una panorámica general del franquismo desde algunos temas precisos.

De los 142 trabajos enmarcados en el periodo de posguerra, una primera revisión de los mismos nos permite apreciar que la mayor parte tratan de estudiar aspectos relacionados con lo que llamaríamos en nuestro análisis “la educación formal” (86 publicaciones), mientras un número más pequeño (56 publicaciones) tratarían de aportar algunos datos sobre “la educación transmitida en contextos no formales o informales”.

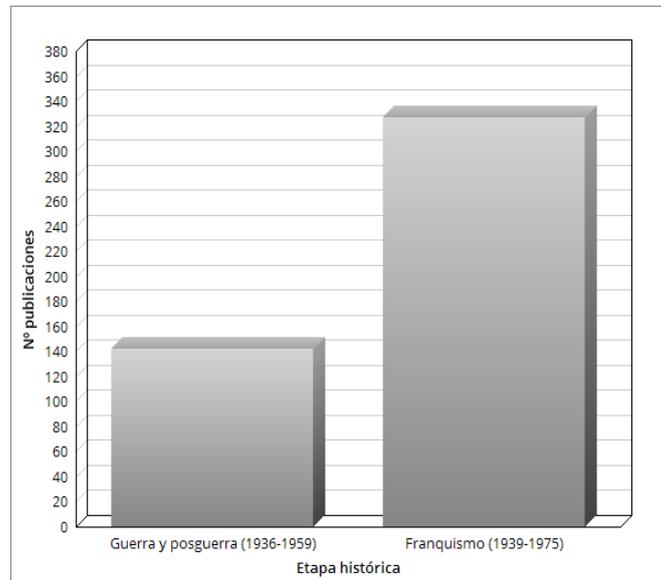


Figura 5. Relación entre publicaciones y etapas de la Dictadura

Una última panorámica de datos a través de su análisis nos la podría dar su contextualización (Tabla 16). Hemos constatado cómo el mayor volumen de las publicaciones presenta un estudio de algún tema vinculado con la educación a nivel nacional (364 trabajos). El resto son investigaciones centradas en alguna región española.

Desglosando los datos por regiones observamos que Andalucía es la comunidad que acumula el mayor volumen de trabajos (19), contextualizados tanto a nivel regional como provincial. En este conteo, Málaga suma un total de seis trabajos.

Castilla y León también es otra de las regiones con un amplio volumen de investigaciones (16). Provincias como Zamora, Salamanca o Segovia son las que atesoran la mayor producción científica de la comunidad.

Otras regiones como País Vasco o Valencia ocuparían un tercer lugar, con 11 y 12 publicaciones respectivamente. Le siguen Islas Baleares (7), Islas Canarias (6), Cataluña (6), Castilla-La Mancha (5) y Madrid (5) y otras comunidades como Asturias, Alicante, Cantabria, Castellón, Extremadura, Galicia, La Rioja, Murcia o Navarra que suman un número inferior a 5 trabajos.

Tabla 16

*Relación entre publicaciones y contextualización regional*

Contextualización	Nº de publicaciones
África	3
Alicante	3
Andalucía	19
Asturias	4
Baleares	7
Canarias	6
Cantabria	1
Castellón	2
Castilla-La Mancha	5
Castilla y León	16
Cataluña	6
España	364
Extremadura	2
Galicia	3
La Rioja	1
Madrid	5
Murcia	2
Navarra	2
País Vasco	11
Valencia	12

Fuente: elaboración propia

A pesar de estos datos, queremos expresar que muchos de estos trabajos utilizan en los análisis datos relativos una región, pero después, generalizan los resultados de la investigación. Por tanto, este tipo de trabajos se han integrado en el grupo de publicaciones contextualizadas bajo la denominación “España”.

### **3.3. Interpretación de las fuentes recopiladas**

El primer análisis de las investigaciones vinculadas con nuestro tema objeto de estudio, nos llevan a definir cuáles son las líneas de investigación más relevantes que se presentan dentro de cada una de las categorías que han sido objeto de análisis, así como los autores y autoras referentes dentro de cada línea de trabajo y los vacíos temáticos percibidos en la literatura consultada. Serán estas lagunas de conocimiento las que aprovecharemos para inspirar nuevas líneas de investigación (Hernández et al., 2010).

A continuación presentaremos una interpretación de las fuentes recopiladas a través de los dos núcleos que hemos seguido en la recogida de fuentes: educación formal y educación no formal o informal.

#### **3.3.1 Educación formal**

Los rayos de sol que iluminaban la España estival de 1936 fueron desapareciendo envueltos por un ciclón político, económico y social que derivó en la gran tormenta del mes de julio: la guerra civil. Españoles y españolas se vieron obligados a posicionarse en aquel conflicto en el bando franquista o en el republicano, en muchas ocasiones sin

saber que aquella decisión ideológica condicionaría su vida y su historia a partir de aquel momento.

Por aquel verano de 1936, mientras las calles españolas con nombres republicanos iban siendo ocupadas por militares empuñando fusiles, la población que habitaba los territorios dominados comenzó a sufrir los primeros mecanismos de coacción. La depuración del funcionariado público se convirtió en una de las principales actuaciones en aquellos primeros meses de guerra. A los fusilamientos y penas de cárcel para todas aquellas personas contrarias a la causa franquista se unieron otro tipo de castigos y sanciones que iban desde el traslado forzoso hasta la inhabilitación de cargos como elementos de control político (Berlinches, 2015; González Roldán, 2001).

Dentro del funcionariado público, el colectivo docente fue pronto el principal objetivo de la estrategia de purga, pues urgía crear un cuerpo profesional adepto al régimen, que fuera capaz de transmitir sus principios dogmáticos (Ortega & Ruiz, 2013). La depuración afectó a todos los niveles educativos, desde la Universidad (Claret, 2006; González Roldán, 2001), hasta la enseñanza secundaria (Grana, 2005; Grana & Martín, 2003; Martín, Grana, & Sanchidrián, 2010; Negrín, 2005; Redondo, 2013; Sanchidrián, Grana, & Zúñiga, 2011), llegando finalmente hasta la escuela.

El magisterio de primera enseñanza se convirtió en uno de los colectivos contra el que se llevaron a cabo las actuaciones más represivas, por ser considerado un cuerpo especialmente mimado por el gobierno republicano (Ramos, 2006). Aquellos maestros y maestras republicanos que habían hecho florecer la cultura en muchos núcleos de población analfabetos, favoreciendo la creación de un país más moderno y europeo, eran ahora culpados por inculcar un modelo educativo contaminado de ideas perniciosas importadas desde el extranjero (Gutiérrez, 2014). Por ello, la depuración del Magisterio nacional tratará de realizar una selección ideológica de los maestros y maestras con fines preventivos y punitivos, que afectará a más de un tercio de la plantilla. Los puestos de trabajo de estos funcionarios fueron ocupados por militares que habían participado de forma activa en el conflicto bélico, heridos y mutilados de guerra. Sin ningún tipo de formación académica ni preparación pedagógica estas personas se convirtieron en los docentes de la Nueva España imponiendo una disciplina castrense a sus estudiantes y mermando notablemente la educación española de mediados de siglo (García Monfort, 2015).

La depuración no solo afectó al funcionariado docente en activo, sino a todos aquellos estudiantes que en tiempos pretéritos a la guerra se encontraban cursando estudios de Magisterio. Las escuelas Normales de maestros vieron como su alumnado quedó salpicado por la depuración, siendo castigados todos aquellos maestros en formación que habían participado de forma activa a nivel político y social con la causa republicana (Martín & Grana, 2016).

Ante aquella situación fueron muchos los que encontraron en la huida fuera de las fronteras la única forma de conservar su vida tras la ocupación franquista del territorio. Francia y distintos países de Latinoamérica, como México, se convirtieron en el refugio de muchos docentes cuyo único delito había sido enseñar (Marquès, 1997; Porto, 2005).

Explican Fernández y Agulló (1997) que los grandes perdedores de aquella depuración del cuerpo docente no solo fue el colectivo docente sino toda la sociedad española, que vio cómo la pedagogía franquista enterró el progreso cultural de la España de preguerra.

Tras el análisis de referencias bibliográficas comprobamos que la línea de investigación centrada en la depuración docente adolece de tres limitaciones: el localismo, la parcelación y la periodicidad de los estudios. Regiones como Castilla-La Mancha, Andalucía, Castellón, Alicante, Valencia, Extremadura, Castilla y León, País Vasco, Gran Canaria, Cantabria o Asturias son las que agrupan el mayor número de trabajos, a pesar de que la mayoría de ellos están centrados exclusivamente en la depuración del magisterio primario (Agulló & Fernández, 2014; Berlinches, 2015; Doménech, 2016; García Monfort, 2015; Gudián, Gutiérrez, Obregón, & Menéndez, 2013; Jiménez, 2003; Montero-Pedreira, 2008; Negrín, 2005; Ostolaza, 1996; Pozo, 2005; Ramos, 2005, 2006, 2007; Redondo, 2013; Uria, 1984; Vilanova, 2015). Estos trabajos revisan el periodo comprendido entre 1936 y 1945, siendo escasos los que estudian todo el periodo de la dictadura (Pablo, 2007).

Algunas investigaciones como la de Sanchidrián et al. (2011), pretenden cubrir estas lagunas de investigación, presentando resultados de la depuración a nivel nacional del profesorado de Instituto de Segunda Enseñanza (1936- 1942), a pesar de que, los datos cuantitativos no son capaces de mostrar la violencia vivida por el profesorado en aquellos años.

Mientras el colectivo docente estaba siendo depurado, el régimen franquista instauraba a nivel universitario, un modelo singular que tomaba como referente la Edad Media y que se concreta en la ley de 29 de julio de 1943, sobre ordenación de la Universidad española (Tamburri, 2001). En esta disposición, se reconocía los derechos de la Iglesia en materia educativa, pero su papel se subordinaba al de la Falange. Basta con recordar que en dicha legislación se apuntaba que el rector de la Universidad, además de catedrático, debía ser militante de FET y de las JONS; los profesores, para poder impartir sus clases, tenían que tener en posesión un certificado de adhesión a los principios del Movimiento Nacional; el claustro de profesores era designado por la jerarquía de mando; e incluso la propia condición de estudiante se adquiría por concesión del rector (Puelles, 2008, p. 107).

Una fuerte centralización de la Universidad, encarnada en el predominio académico de Madrid, unos planes de estudio homogéneos a nivel nacional y una hegemonía de las carreras humanísticas, por encima de otros estudios superiores, capacitaban a un alumnado universitario escaso y procedente, en su mayoría, de los sectores con mayores recursos de la sociedad (Ruiz, 2005; Saorín & Blasco, 2017; Sotés, 2002).

El predominio de la figura masculina en la ciencia y la universidad tomaba en aquellos años, un protagonismo significativo (Canales, 2006; González & Payá, 2017). Las mujeres que lograban acceder a este nivel educativo superior, se aproximaban a aquellas parcelas del saber vinculadas con la condición femenina que les había sido inculcada en la familia y en la escuela, por ello, su presencia resultaba ser mayoritaria en ámbitos relacionados con la sanidad y la educación (Hernández, Torralba, & Navarro, 2013; San Román, 2001).

Estos cambios en los primeros años de posguerra en el sistema universitario español, supusieron una amplia transformación y retroceso no sólo en el plano educativo (Fuertes, 2015; Mancebo, 1998), sino también en la investigación española. La actividad investigadora quedó limitada por la política científica que llevó a cabo el régimen, siempre dependiente de las actividades promovidas por la Junta de Ampliación de Estudios y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Canales, 2012; Hernández Sandoica, 2008; Quiroga, 1999; Malet, 2009; Peralta, 2007; Rabazas & Ramos, 2007; Ruiz, 2005; Santesmases, 2007).

Habría que esperar hasta finales de los años cincuenta, para ver algunas vías de apertura y mejora que permitieran animar el alicaído panorama de la universidad española del momento (González Gómez, 2014). Universidades como la de Salamanca desbloquearon este adormecimiento gracias a la llegada de estudiantes extranjeros a las aulas y la promoción de algunos intercambios de profesorado, siempre procurando que estos se hicieran bajo los límites marcados por el nuevo gobierno (González Gómez, 2011, 2013, 2014).

Desde el marco universitario, uno de los planes de estudio que más publicaciones agrupa es el relacionado con el Magisterio. Los proyectos sobre los estudios de Magisterio elaborados a partir de 1938 inculcaban la preparación superior del cuerpo docente bajo los presupuestos de una pedagogía de carácter católico, conservador y moralizante que sirviera a los intereses del régimen (Araque, 2009; Grana & Martín, 2016; González Pérez, 2017; Peralta, 2000; Sanchidrián, 2008b; Viñao, 2013).

La separación de estudiantes en las Normales de maestros según el sexo, el restablecimiento de las normas y cuestionarios de 1914, la intensificación de prácticas religiosas y el estudio de la historia nacional son solo algunas de las medidas que empezaron a implantarse a comienzos de la década de 1940 y que situaron el perfil del maestro en los niveles más bajos de su historia (Jiménez, 2003; Molero, 2000; Valero, 2017; Vilanova, 2015).

La legislación educativa decretada en 1945, continuó con esta línea de trabajo clasista y sexista, otorgando un fuerte protagonismo a la figura docente femenina en los niveles educativos primarios (Berruezo, 2011; Monés, 1991). El plan de formación de maestras, lejos de favorecer su condición docente, preservaba su función femenina como perfecta madre y esposa (Canales, 2018; González Pérez, 2014; Mahamud & Martínez, 2014; Rabazas, 2001, 2005; Subirats, 1988).

Asignaturas como la educación física o la música sirvieron para incentivar estas diferencias entre sexos en el marco educativo docente. En el caso de la primera materia, los investigadores e investigadoras, no sólo se fijan en el conocimiento de la materia desde la legislación educativa, sino que destacan por quién es enseñada, tanto en el ámbito oficial como en el extraoficial (maestros e instituciones del Movimiento), aspectos que proyectan algunos datos sobre cómo eran tejidos ciertos procesos de transmisión ideológica en el cuerpo docente (Castañón, 2009; Corzo, 2017; García-Merino, 2015; González Martín, 2016; Pérez-Colodrero & García-Gil, 2016).

Los trabajos destinados a la formación del profesorado en educación física son abundantes. Con la creación del Frente de Juventudes en 1940, como instrumento para el adoctrinamiento político de los jóvenes en los principios del Movimiento Nacional, se presenta la obligatoriedad de formar a la juventud de todos los niveles educativos, en la educación física y deportiva. El cuerpo infantil debía someterse con el fin de ofrecer una imagen idealizada, tomada de otros regímenes totalitarios. Niños y niñas debían recibir un tipo de educación física diferenciado, pues sus actividades en la vida adulta no serían las mismas ni tampoco se buscaba la homogeneización física de ambos sexos.

Esta idea es la que permite que en 1941 se establezca un modelo de educación física diferenciada en función del sexo de los escolares y una instrucción desigual para los docentes destinados a impartirla. Personas provenientes de los ámbitos político y militar, con un discurso carente de toda formación pedagógica, fueron empleadas en la docencia masculina de esta materia (Coterón, 2012; Herrero, 2002; Vizuete, 2012). En el caso de la mujer, un profesorado específico, dependiente de la Sección Femenina se formaba para la promoción en los centros educativos femeninos de una práctica físico-deportiva ligada al fomento de la sumisión, la belleza y la fertilidad (Ayala & Zagalaz, 2016; Coterón, 2012; Manrique, 2003, 2006, 2008a, 2008b; Manrique, Torrego, López, & Monjas, 2009; Mena, 2007; Pajarón, 1996; Rabazas, 2000; Ramírez, 2012, 2014; Zagalaz, 2001; Zagalaz & Cachón, 2012; Vizuete, 1996).

Hay algunos aspectos dentro de la investigación en educación física, que merecen ser más estudiados. Ya hemos visto que la formación femenina acumula un importante número de publicaciones, pero no lo es tanto la masculina (Herrero, 2002; Vizuete, 2012). Además sería interesante adentrarse en el conocimiento de las academias nacionales, focos de formación de este tipo de profesorado (Vizuete, 2012; Zagalaz & Cachón, 2012).

La formación del cuerpo docente quedaba restringida a la vida universitaria. Son varias las investigaciones que explican cómo los maestros y maestras no contaban con un programa de formación permanente tras su formación en las escuelas Normales, aspecto que condicionará de forma decisiva su labor dentro del ámbito escolar. Las Semanas de Misiones Pedagógicas y algunos cursos, promovidos a partir de 1957 por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica, serán las únicas actuaciones que se llevarán a cabo hasta la década de los sesenta para actualizar la formación docente (Domínguez, 2003; González & Groves, 2015).

El oficio de maestro resultaba ser una profesión que no solo quedaba condicionada por la escasa y adoctrinadora formación recibida sino por la política educativa a la que se encontraba sometido el colectivo (Barceló, Comas, & Pozo, 2018; Calvo, 2006; Ferraz, 1998; Martín Fraile, 2015; Murua, 2009; Pozo & Rabazas, 2010 y 2013).

Los influjos que la Italia fascista y la Alemania nazi ejercieron sobre la política educativa española, desde comienzos de la posguerra, puede corroborarse gracias al estudio de la producción legislativa española en materia educativa hasta 1945. Al referencial papel de la Iglesia y sus dogmas católicos, se unieron ciertas correspondencias con modelos fascistas, que buscaban la promoción de la identidad nacional de los estudiantes a través de una pedagogía alimentada por el socialismo

humanista. La autoridad, la jerarquía, el orden la disciplina y el aristocratismo fueron los valores que presidieron la pedagogía del momento (Berruezo, 1993; Fernández, 2005; González Pérez, 2017; Morente, 2005; Puelles, 2000, 2008, 2011).

Para llevar a cabo este tipo de pedagogía se siguieron algunos pasos fundamentales: la depuración docente -como ya vimos-; el expurgo de bibliotecas escolares y libros de texto -como veremos más adelante- y la elaboración de una serie de leyes capaces de inculcar a los estudiantes y los docentes los principios del nuevo orden.

A las primeras disposiciones legales, que fueron modificando desde 1936 la educación en los territorios ocupados por el franquismo se unió el 20 de septiembre de 1938 la Ley de Reforma del Bachillerato. Esta normativa buscaba la formación de una minoría rectora de las altas élites, que fuera el foco de las nuevas clases dirigentes. Clase y género se presentaban como dos factores determinantes para poder cursar estudios en este nivel (Araque, 2010; Canales, 2011, 2012; Grana, 2007).

Bajo un plan formativo fuertemente centrado en la cultura clásica y la religión católica se adoctrinaba a los bachilleres en los principios del régimen (Araque, 2011; Celada & Esteban, 1999; Delgado, 2001; González Pérez, 2012; Puelles, 2000, 2008, 2011). Dicha formación era impartida por un profesorado mayoritariamente masculino, afirmación que puede corroborarse gracias al descenso del número de profesoras que se registran en este nivel, que no vería volver a ascender hasta finales de los años sesenta, con la generalización de este tipo de enseñanza y la creación de nuevos centros (Araque, 2008; Grana & Martín, 2016; Martín Zúñiga, 1995; Sanchidrián, 2005; Serrano, 2012).

El debilitamiento de los regímenes totalitarios a lo largo de la década de 1940 y la necesidad que el régimen tenía por aquellos años, de seguir manteniendo apoyos exteriores firmes, propició una alianza entre el Estado y la Iglesia, que se hizo visible con la ley primaria de 17 de julio de 1945. Esta ley, que había sido demandada desde 1936 por diferentes colectivos profesionales del ámbito del magisterio, ante la ausencia de un currículo que cohesionara la labor de los maestros y maestras de la España que nacería tras la guerra, tenía como única finalidad infundir a los escolares en el amor a la Patria y a los dogmas cristianos, así como hacerles conscientes de su condición de género, a través de una capacitación diferenciada para niños y niñas (Celada, 1999; López, 2014; Pozo & Rabazas, 2013; Roig, 2003). Son muchos los estudios que hablan de los perjuicios que supuso la asunción de una educación diferenciada para cada sexo, especialmente para el colectivo femenino.

Esta educación primaria favoreció que las posibilidades de las mujeres para continuar sus estudios después de la escuela fueran limitadas, ya que la función principal para la que habían sido educadas era la satisfacción de su papel como futuras madres y esposas (Flecha, 1989; Gómez, 1990; Sonlleve & Torrego, 2014).

El nivel educativo primario ha sido la línea de investigación que ha acumulado el mayor número de publicaciones sobre la educación franquista. Dentro de la tipología de centros, que mencionaba la citada Ley Primaria de 1945, las escuelas públicas nacionales son las que agrupan más trabajos. Algunos ejemplos de este tipo de estudios son los de Barceló y Rabazas (2014); Díaz González (2015); Diego (2003); Durán y

Álvarez (2018); Egea (1999); Navarro (1989); Porto e Iglesias (2006); Rodríguez (2014); o Zabaleta, Garmendia y Murua (2015).

A su vez, en este grupo de publicaciones, destacan aquellas publicaciones que proyectan algunos datos sobre la diferencia que existía entre escuelas rurales y urbanas. A las deficiencias que los centros rurales presentaban en cuanto a los locales destinados a uso educativo y la dotación de materiales y recursos se unían otros problemas como la ratio entre el docente y los estudiantes, el analfabetismo o el absentismo escolar, aspectos que hacían dificultosa la práctica profesional en este tipo de escuelas, a diferencia de los centros urbanos (Berlangua, 2003; Collado, 2016; Domingo & Tomé, 2016; Hernández Díaz, 2000, 2008; Molina & Sanchidrián, 2017; Navarro, 1988; Pozo & Rabazas, 2011; Sonlleve & Torrego, 2014).

Las escuelas regidas por órdenes y congregaciones religiosas también han sido objeto de análisis en algunos trabajos. La proliferación de asociaciones religiosas dedicadas a la enseñanza en el nivel primario en tiempos de posguerra posibilitó un gran crecimiento de esta tipo de educación. Las actividades que se inculcaban a los estudiantes en las escuelas religiosas, en las que imperaban los actos litúrgicos y todo tipo de prácticas espirituales, tenían como objetivo afianzar la fe y religiosidad entre los escolares, además de constituir el vivero para reclutar vocaciones religiosas e involucrar a la juventud en la Acción Católica (Barceló, Moll, & Sureda, 2017; Dávila, Naya, & Murua, 2016; Faubell, 2000).

Otras tipologías de escuelas como las de Patronato, las privadas, las extranjeras en España y las españolas en el extranjero no cuentan con un número importante de investigaciones (Negrín, 1989; Palacios & Ruiz, 1993; Ruiz, 2009).

Tampoco lo hacen aquellos centros que se citan en el capítulo III de la Ley Primaria de 1945, como son las escuelas de adultos (García Redondo, 2014a, 2015, 2017; Gastón, 1966; Navarro, 1989; Pérez, 2009; Sebastián, 2008); las escuelas de anormales, sordomudos y ciegos; las escuelas al aire libre y las reformatorias.

Serán las Escuelas- Hogar, las que llamen más la atención de los investigadores hasta el momento. Este tipo de escuelas estaban destinadas a atender a una población infantil con problemas de transporte, a menores huérfanos y a la infancia en situación de abandono. Trabajos como los de Cenarro (2005, 2012, 2013); Pérez (2007); Sánchez (2008); o Sánchez y Hernández (2009) mencionan cómo algunas instituciones de beneficencia como Auxilio Social, llevaron a cabo una labor pedagógica con los niños y niñas más desfavorecidos, aunque continúan sus trabajos exponiendo que esta labor tenía un doble sentido. Los menores que se encontraban internos dentro de estas instituciones, a la edad de siete años comenzaban a recibir su educación primaria. En ella, la carga política y religiosa imperaba a lo largo del horario escolar. El objetivo era formar la identidad nacional, católica y sindicalista de los más pequeños, hasta la edad de catorce años, momento en el que eran instruidos en el aprendizaje de oficios técnicos e industriales, con los que posteriormente servían a la institución de acogida.

La figura del director o directora de cualquiera de los centros educativos que se citan en la ley podría ser crucial para el estudio profundo de esta línea de investigación, a pesar

de que no son abundantes los trabajos que tratan de analizarla. La selección del director, sus funciones, la formación que se requería para desempeñar dicho cargo y las relaciones que se establecían entre el director y los maestros y maestras del centro son sólo algunos de los objetivos que abordan investigaciones como las de Egido y Paredes (1994) y que sería interesante continuar estudiando.

De la misma forma, la inspección de centros, podría ser otra línea de investigación demandada para el estudio de la educación franquista y que acumula escasos trabajos. Los estudios realizados hasta el momento nos permiten conocer los mecanismos de control ideológicos que ejerció el franquismo sobre las actividades que maestros y maestras desarrollaban en su aula (García & Cazorla, 2007; Muñoz, 1993; Rabazas & Ramos, 2007; Santander, 2009).

Dentro del apartado educativo, la cultura y la práctica escolar ha sido uno de los temas que atesora mayores contribuciones. A través de los estudios realizados, podemos comprobar, cómo aunque las construcciones escolares no fueron el objetivo fundamental del régimen (Irlés, 2016; Navarro, 1989; Visedo, 1993) si lo fue la representación del espacio escolar. Las aulas estaban cargadas de una abundante decoración patriótica y religiosa que ejercía una gran violencia simbólica y adoctrinadora entre los estudiantes. Junto a ella, los programas escolares, proyectaban un modelo educativo con gran influencia nacional- católica.

En aulas diferenciadas por sexos y bajo un currículum clasista, sexista y segregador, los estudiantes eran sometidos desde los seis hasta los catorce años a una serie de prácticas educativas y actividades escolares, desde las que se pretendía que quedaran impregnados de la cultura que el régimen y la Iglesia proyectaban para la infancia. Para los niños, se buscaba una alfabetización en valores masculinos. El fomento del patriotismo, la virilidad, el valor, la disciplina y el orden se presentaban como elementos clave de la educación de los pequeños, aspectos que les ayudarían a desarrollar un papel público en la vida adulta (Sonlleve & Torrego, 2018). Para las niñas, a través de asignaturas vinculadas a ciertos conocimientos del hogar y la maternidad, se iba labrando su camino en una única dirección: satisfacer su papel como futuras madres y esposas de la Nueva España (Sonlleve & Torrego, 2014).

En este contexto, el maestro y la maestra se presentaban como dos figuras clave para adoctrinar a la infancia. Su labor no solo estaba enmarcada en el contexto escolar sino que trascendía los límites de la escuela. Su relación con los poderes eclesiásticos y políticos del régimen les obligaba a afirmar públicamente sus sentimientos religiosos y patrióticos en cada uno de los actos públicos promovidos por la Falange y la Iglesia, así como a participar en las actividades sociales que le fueran encomendadas (Ayllón, Malmierca, & Nieto, 2016; Barceló, Comas, & Pozo, 2018; Bascuñán, 2011; Caballero, 1995; Calvo, 2006; Cámara, 1984; Carbonell & Gimeno, 2003; Castellote, 2005; Costa, 1990; Ferraz, 2010; Garnacho, 1997; González Pérez, 2009; Martín Fraile, 2015; Mimbuih, 2017; Miret, 1977; Moreno, 1990; Navarro, 1988; Pomante, 2016; Porto & Iglesias, 2006; Pozo & Rabazas, 2010, 2013; Roca, 2001; Sanchidrián, 1995; Terrón, 2001; Viñao, 2014).

En relación a los contenidos impartidos desde las diferentes materias del currículo, encontramos como las matemáticas, la historia, la música, la educación física o la religión se presentan como las asignaturas más valoradas para el análisis de contenidos escolares (González Redondo, 2011). Son algunas de estas materias -como la música o la historia- las que sirven de trampolín para mostrar a la sociedad cómo los menores eran instruidos en los valores franquistas. Los deportes escolares y las exhibiciones gimnásticas y musicales posibilitaban la proyección del enorme beneficio que reportaba la educación moral e intelectual a los jóvenes y además constituían un medio para la propaganda política del régimen fuera del aula (Ayala & Zagalaz, 2016; González Aja, 2005; Vizuet 2013).

Esta cultura escolar ha sido analizada desde diferentes puntos de la geografía española, con resultados similares. Así puede comprobarse en las investigaciones de la escuela realizadas en Albacete (Collado, 2016); Algeciras (Martínez, 1993); Asturias (Díaz González, 2015; Diego, 2003); Badajoz (Real, 2012); Canarias (González Pérez, 2005); Cataluña (Sarramona, 1983); Cartagena (Egea, 1999); Castellón (Moreno, 2001); Guipúzcoa (Murúa, 2009; Zabaleta, Garmendia, & Murua, 2015); La Coruña (Rodríguez, 2014); León (Rodríguez, 1996); Málaga (Caballero, 1990); Palma de Mallorca (Sáez, 2015); País Vasco (Rekalde, 2000; Rodríguez, 1998); Toledo (Jiménez, 2003); Segovia (Sonllea & Torrego, 2014, 2018); o Valencia (Palacios & Ruiz, 1993).

Algunas de las investigaciones anteriormente mencionadas ya nos muestran otra de las líneas de investigación que ha suscitado mayor interés entre los investigadores y las investigadoras dentro del ámbito escolar: los materiales educativos que fueron utilizados en la escuela. En esta línea de investigación, manuales escolares, libros de lectura y cuadernos escolares han sido hasta el momento las herramientas de análisis más habituales para profundizar en los contenidos impartidos en los centros.

La literatura se convirtió en el punto de mira desde el comienzo de la guerra civil. En los inicios fueron objeto de depuración en zonas conquistadas, todos aquellos libros con ideas disolventes, conceptos inmorales o propaganda marxista que faltasen el respeto al ejército, la patria y la religión. La destrucción de grandes obras de la cultura española así como la quema de libros de lectura, textos y manuales escolares escritos por autores prohibidos en las listas emitidas a finales de los años 30, en el Boletín Oficial del Movimiento, ayudaron a desposeer a los españoles y españolas de la memoria cultural pretérita. Tras el fin del conflicto, la literatura se configuró como uno de los objetivos de control más cuidados por el régimen (Diego, 1997, 1999; Lima, 2014, Martín, 2011).

En este contexto, libros de texto y manuales escolares tuvieron desde el despertar del Nuevo Estado, por parte del Gobierno, una clara intencionalidad, pues se presentaron como materiales inéditos para transmitir la ideología y los valores dictatoriales. Esta intencionalidad hizo que se generara un malestar entre autores y editores, que presionaron al Estado para conservar sus propias producciones. Cuando la Administración recibió tales quejas creó una Comisión para vigilar aquellas publicaciones no estatales, sometiénolas a un férreo control de revisión y censura. Así, este tipo de materiales, convertidos en los soportes educativos, pedagógicos y didácticos desde los que transmitir a la juventud el conocimiento oficial del régimen, fueron

autorizados o denegados para su uso en el sistema educativo gracias a la labor censora del cuerpo del estado dedicada a la misma (Blas, 1999; Diego, 2000, Lima, 2014; Mahamud, 2009; Rodrigo, 2016, Sánchez Redondo, 1999).

A través de los textos y las imágenes que presentaban los libros de texto y los manuales escolares no se pretendía inculcar cuestiones didácticas sino instruir a los estudiantes en los modelos socio-políticos promovidos por el régimen (Badanelli, 2008; Badanelli & Mahamud, 2015; Mahamud, 2012a, 2012b; Martín, 1997). La investigación sobre este tipo de materiales suele centrarse en el análisis de dos materias que tienen una especial consideración para la transmisión de la identidad nacional: la geografía y la historia. Desde ambas disciplinas se aspiraba a crear un modelo teórico e ideológico en el que la cultura española franquista se impusiera como referente europeo. Para ello se presentaban textos atractivos para la infancia, organizados en torno a las grandes figuras de la historia y algunos hechos destacados, que daban cuenta de la unidad y grandeza de España. La eliminación de cualquier contenido referido a otros periodos históricos contrarios al régimen -o su crítica-; el especial interés que se ponía en estos materiales para que el estudiante aprendiera la geografía española desde un modelo centralista y adoctrinador, negándole el conocimiento de otros territorios exteriores al español; la exaltación de la Hispanidad; la eliminación del regionalismo; o la exacerbación del catolicismo son algunas de las herramientas utilizadas en este tipo de textos para legitimar los valores del régimen (Alonso, 2004; Araujo, 2004; Badanelli, 2008 y 2012; Barreiro, 1996; Calf, 1989; Castillejo, 2008, 2017; Fernández, 2017; Hernández Díaz, 2001; López, 1999, 2001; Pérez, 2009; Pozo, 2014; Tornafoch & Opisso, 2015; Sanchidrián, 2008a).

En estas materias, junto a otras como la educación física y las ciencias naturales, no solo se promueve el conocimiento de la identidad nacional y la religión sino que también se da una especial importancia a la transmisión de los roles de género. Lecturas exclusivamente destinadas para niños o niñas, en las que se mezclaban historias heroicas, patrióticas y religiosas de diversa índole ayudaron a exaltar a través de la manipulación moral, modelos sociales masculinos y femeninos (Carbajosa & Fernández, 2000; Dueñas, 2005; Mahamud, 2012a, 2012b, 2016; Mena, 2007; Roca, 2004; Zagalaz, Cachón, & Párraga, 1998).

Las mismas tendencias guiaron los libros de lectura utilizados en las aulas, géneros textuales considerados con especial favoritismo para la educación franquista, por ser vehículos predilectos para la transmisión no solo de conocimientos sino también de valores y emociones para niños y jóvenes. La imagen de hombres y mujeres en este tipo de literatura, se presenta como la palanca para el adoctrinamiento social del género (Badanelli & Mahamud, 2015; Rabazas & Ramos, 2005; Sebastián, 2008; Sotomayor, 2010).

Este tipo de conocimientos, inculcados a través de libros de lectura, de texto y manuales escolares aparecen fielmente representados en los cuadernos de los escolares de la época. El uso de este tipo de herramientas para la investigación histórico-educativa se ha presentado como una línea de investigación que acumula un importante número de estudios en los últimos años. Su valor no solo reside en que estos instrumentos

constituyen un indicador para conocer el currículum escrito sino también por el valor que presentan para valorar la represión cultural y lingüística a la que algunos escolares de regiones como el País Vasco, Galicia o Cataluña estaban sometidos.

A través de los cuadernos escolares también podemos adentrarnos en las prácticas específicas que se daban en los diferentes tipos de escuela, de acuerdo con el contexto en el que esta se insertaba o su titularidad. Además, resulta interesante ver cómo este tipo de herramientas también permitían acreditar los saberes de los estudiantes y a la vez controlar la labor docente (Balaguer, 2012; Dávila & Naya, 2015; Fernández, 2017; Martín Fraile, 2007, 2010; Martín & Ramos, 2009, 2015; Sanchidrián & Arias, 2013; Pozo, 2005; Pozo & Ramos, 2001, 2003, 2007, 2012).

En este punto nos interesa hacer un inciso para comentar el tipo de fuentes que han sido utilizadas para la investigación histórica de la escuela franquista, por la relevancia que este detalle tiene en nuestra investigación. A lo largo de las páginas anteriores ya hemos podido apreciar que la mayor parte de los estudios han sido realizados a través de fuentes escritas. La legislación educativa del momento, los cuestionarios, los programas escolares, los textos y manuales escolares o la utilización de cuadernos aparecen como las herramientas mejor consideradas por investigadores e investigadoras para apoyar sus estudios. En los últimos años, las memorias de prácticas de estudiantes de Pedagogía, maestros y maestras o los cuadernos de rotación también se han presentado como fuentes privilegiadas para el conocimiento de la cultura escolar desde las fuentes escritas.

Junto a este tipo de fuentes escritas, merecen especial consideración, por el volumen de trabajos que acumulan, dos tipos de fuentes: las iconográficas y las orales. Ambas han sido tachadas en los discursos historiográficos tradicionales por su carácter localista, subjetivo y parcelado, pero las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años han demostrado que su uso permite profundizar, ampliar, cuestionar y debatir la historia educativa franquista que conocemos hasta el momento, presentando una importante contribución para el estudio de la educación en este periodo histórico.

En relación a las fuentes iconográficas, la precursora en su uso en España dentro del campo histórico-educativo es María del Mar del Pozo Andrés. El trabajo que esta investigadora elaboró en el año 2006 ha sido el precedente de otros estudios de carácter etnográfico desde los que se intenta profundizar en la cultura escolar franquista a través de la imagen. El uso de este tipo de fuentes ha permitido reconstruir la fotografía interior del aula franquista; adentrarse en las prácticas y actividades realizadas en diferentes colegios de la geografía española; conocer las diferencias entre centros públicos y religiosos; o penetrar en temas relacionados con la identidad nacional o el género (Barceló, Comas, & Pozo, 2018; Barceló & Rabazas, 2014; Dávila, Naya, & Murua, 2016; Pozo, 2006; Pozo & Rabazas, 2010; Sanz, 2017; Sonlleba, Sanz, & Torrego, 2018).

Más abundantes resultan ser las investigaciones que utilizan fuentes orales para la reconstrucción de algunos aspectos de la escuela franquista. A los temas que anteriormente hemos mencionado en el trabajo con fuentes iconográficas, como las diferencias entre centros o el estudio de la cultura escolar (Barceló, Moll, & Sureda,

2017; Sonllewa & Torrego, 2014) se unen otros que merecen especial atención: la mujer y la figura del docente.

La mujer, como uno de los colectivos que sufrió la mayor represión ejercida por el régimen y cuya voz ha sido durante muchos años silenciada por el discurso historiográfico oficial, se presenta para la investigación con fuentes orales como una de las protagonistas principales de dichas producciones. Los estudios dentro de esta línea de investigación tratan de conocer cómo fue vivida la educación femenina por sus principales protagonistas, tanto dentro como fuera del aula; de profundizar en el conocimiento de los modelos de feminidad impuestos por la dictadura; o de denunciar las limitaciones personales y profesionales a las que fueron sometidas las mujeres por su condición de género (Calvo, Susinos, & García, 2011; Fernández et. al, 1997; Grana & Alonso, 2009; Parra, 2013; Peinado, 2016; Sonllewa & Torrego, 2014).

En algunas ocasiones, el tema de la mujer, se une además con su papel como docente. El maestro y la maestra se han presentado como otra de las temáticas que agrupa el mayor número de trabajos dentro de la reconstrucción de la historia educativa franquista con este tipo de metodología. Considerada su voz como una fuente privilegiada para el conocimiento de la cultura escolar, son varios los estudios que han intentado analizar cómo fue vivida la trayectoria académica y profesional de los maestros, condicionada por los contextos en los que desarrollaron su labor. Además, estas investigaciones, demuestran las dificultades en la práctica escolar a las que tuvo que hacer frente el colectivo docente primario o el tipo de actividades que realizaban en aquellos espacios que excedían las paredes del aula, en correspondencia con el papel social que el régimen les había confiado (González Pérez, 2014; Manrique, 2006, 2013; Martín Fraile, 2015; Porto, 2003; Rodríguez, 1996; San Román, 2001).

Algunas personalidades del régimen como Joaquín Ruiz-Giménez y otras figuras del ámbito educativo con especial renombre también han sido estudiadas a través del método biográfico narrativo (Alba & Piedad, 2016; Muñoz, 2006; Ontañón, 2004).

Más allá de esta perspectiva, otros estudios han tratado de abrir nuevas líneas de trabajo en temas educativos, a partir de la recuperación de la memoria de otros testigos de aquella escuela, como ocurre con el caso de los estudiantes. Esta perspectiva ayuda a revelar algunos temas todavía sin investigar como la construcción de la masculinidad en los menores (Sonllewa & Torrego, 2018) o la recuperación de sus experiencias infantiles, condicionadas por su condición de clase y género (Cenarro, 2013; Sonllewa & Torrego, 2014).

Pero más allá de la reivindicación de este tipo de fuentes orales para la investigación de este periodo histórico, son abundantes los trabajos que también contemplan su uso para la enseñanza de materias relacionadas con la historia en nuestros días. Trabajos como los de Cuesta (2007) o Guichot (2010) se hacen eco de cómo las fuentes orales proporcionan nuevas formas para abordar este tipo de materias, que poseen una abundante carga política, haciendo posible una didáctica crítica que garantice la producción de un conocimiento capaz de desmontar ciertos discursos oficiales.

Tras el fin de la educación primaria, la mayoría de los escolares nacidos en clases populares tuvieron como única salida profesional el mundo laboral (Sonllewa & Torrego, 2014, 2018). Los que pudieron continuar sus estudios -mayoritariamente varones- cursaron algunas enseñanzas que les capacitaron para este ámbito profesional. La Formación Profesional se presenta así como otra de las líneas de investigación que se enmarcan dentro del contexto educativo y que acumula un importante -que no excesivo- volumen de investigaciones.

El foco de este tipo de formación profesional puede contextualizarse en 1942, año en el que el Ministerio de Trabajo franquista creó la Escuela de Capacitación Social de Trabajadores. Esta escuela proporcionaba algunos cursos de formación para jóvenes y adultos con inquietudes sociales. Los estudios que se presentan en esta línea de investigación señalan la tardía formalización de la Formación Profesional en España y la importancia que la Iglesia y la Organización Sindical del franquismo presentaban en este nivel educativo.

Los contenidos impartidos en este tipo de estudios, especialmente vinculados con la formación profesional agraria y obrera, destacan cómo la Iglesia se hizo eco de estas carencias y desarrolló un amplio campo para el adoctrinamiento de la juventud (Dávila, Naya, & Murua, 2013, 2014; Grana, 1995, Hermosín, 2016; Lacruz, 1992; López, 2000; Murua, 2013, 2015; Murua, Dávila, & Altuna, 2015; Murua, Dávila, & Naya, 2015; Murua, Garmendia, & Altuna, 2015; Murua, Zabaleta, & Garmendia, 2015; Payá, 2010).

Habría que esperar hasta el año 1948 para que el régimen comenzara a pensar en la posibilidad de un proyecto de formación profesional para los jóvenes con menores recursos, encabezado por José Girón de Velasco, que culminaría con la creación de las Universidades Laborales. Las personas que investigan sobre este proyecto explican que este tipo de formación, orientada hacia la clase trabajadora, no buscaba más que evitar nuevas revoluciones de las masas obreras. Para ello, el gobierno franquista había planteado un proyecto educativo que, tomando como base los planes de estudio de los Institutos Laborales y las Escuelas de Formación Profesional, buscaba desposeer a la clase trabajadora de su identidad. En este tipo de centros, dirigidos prioritariamente por la Iglesia católica, jóvenes y adultos fueron capacitados laboralmente bajo una pedagogía adoctrinadora, que constituyó la principal cobertura educativa para iniciar el desarrollo económico del país en años sucesivos (Alvargonzález, 1991; Bravo, 2016; Delgado, 2005; Delgado & Ramírez, 2014, 2015; Díaz, 2017; García Álvarez, 2001; Pérez, 2015; Sánchez, 2006; Zafrilla, 1999).

### **3.3.2. Educación no formal o informal**

Desde el plano social, la política represiva y adoctrinadora llevada a cabo por el régimen durante y tras el fin de la guerra, también condicionó la educación de la España de los años cuarenta. A las acciones represivas que la población veía diariamente llevadas a cabo por militares y tribunales (Lanero, 1993; Peral, 2005; Zubiaga, 2017), se unía la participación, por un lado, de los poderes locales en el partido único (Cazorla, 1998) y por otro de la sociedad civil en la delación y la emisión de informes y avales

durante el periodo de posguerra, ingredientes esenciales para que los españoles y españolas comenzaran a ser educados en lo que se consideraba para el Nuevo Estado ser un buen ciudadano (Cenarro, 2002). Este tipo de actuaciones permitieron la implantación social de la dictadura y de su proyecto político desde finales de los años treinta.

Las personas que fueron objeto de la delación y que llegaron a ser víctimas de la cárcel sufrieron un mayor adoctrinamiento. Las publicaciones de Rodríguez Teijeiro (1997, 2009, 2013), enmarcadas dentro de esta línea de investigación, detallan cómo las prisiones españolas durante el periodo franquista tuvieron una función que trascendió el castigo y la reclusión de los vencidos, para convertirse en espacios de socialización, adoctrinamiento y reeducación de los presos.

Una vez eliminados los dirigentes políticos republicanos y aquellos otros comprometidos con la causa de forma directa, los presos que entraban en las cárceles tras la guerra se presentaban para el régimen como “redimibles”. Las pésimas condiciones en las que los cautivos se encontraban dentro de la prisión, sometidos al hambre, las enfermedades, el trato arbitrario y el abuso de poder, tenían como finalidad anular su voluntad y modificar su ideología.

En el caso de las mujeres, además de sufrir este tipo de manifestaciones represivas, se unía una violencia mayor por su condición femenina. Rapados de pelo, abusos de todo tipo, humillaciones y vejaciones fueron vividas por las reclusas en el día a día del presidio (Cuevas, 2005; Osborne, 2010, 2011; Prada, 2017; Richards, 2001).

A estas condiciones inhumanas se unía dentro de las cárceles una reeducación de los presos a través de propaganda moral y patriótica y práctica religiosa obligatoria. La redención de penas era considerada si los presos realizaban esfuerzos intelectuales y artísticos, para los cuales era necesario poseer la instrucción elemental y un mínimo de instrucción religiosa. Para aquellos reclusos que no tuvieran este tipo de instrucción se presentaban programas educativos que quedaban en manos de la Iglesia y algunos maestros adeptos al régimen franquista. Las cárceles con mayores recursos también ofrecían la posibilidad de cursar enseñanzas secundarias bajo el mismo patrón adoctrinador. Este tipo de educación tenía como único fin proporcionar al recluso los principios ideológicos del régimen.

Pruebas de este tipo de represión y adoctrinamiento, vividos en las cárceles españolas del momento, se hacen presentes en estudios como el de Sierra (2016) o Moreno (2014). Los autores muestran no sólo cómo a través del cartero postal y las fotografías, los presos comunicaban sus situaciones a sus familiares sino también cómo la escritura, la lectura y la imagen se presentaban para los presos como los mecanismos para soportar el trágico destino al que les había condenado la guerra.

Más allá de la represión vivida dentro de las cárceles, el exilio, también posibilitó un tipo de educación que nos gustaría destacar. La construcción de una nueva vida por parte de los exiliados, las frustraciones que vivieron los desterrados en los nuevos destinos, la lejanía de sus familias, las relaciones de género o las dificultades para encontrar vivienda y trabajo, favorecieron algunas experiencias como las que se

perciben en estudios como el de Gago (2007) y que a nuestro modo de entender, suponen una educación del individuo desde el plano no formal.

Para el resto de los españoles, aquellos que no fueron condenados, el Estado propuso un modelo de homogeneización cultural, desde el que se pretendía reconstruir la nación a través de dos planos: la destrucción de la obra republicana y la efervescencia de la religiosidad popular. El proyecto franquista inicial pretendía ser totalitario, delimitado por la ideología de la Falange, a pesar de que terminó convirtiéndose en un modelo de gobierno marcado por el catolicismo (Mateo, 1994). Iglesia y Falange se esfuerzan en estos primeros años de la dictadura, para que los españoles sean conscientes de su papel dentro de la sociedad y tomen conciencia del momento político que está viviendo el país (Frías, 1998; Gallego, 2015; Mateo, 1995; Molina, 2017).

Los desastres de la guerra pronto se hicieron visibles en la economía del país. El primer franquismo estará caracterizado desde el punto de vista económico por un acuciante intervencionismo estatal. La pérdida de capital humano, que produjo la guerra civil, los escasos niveles de renta, la insuficiencia de prestaciones sociales mínimas y la promulgación de algunas disposiciones, que intentaban mantener a la mujer dentro del hogar, favorecieron uno de los pilares fundamentales de la política económica del régimen: el principio de estabilidad de empleo (Mateos, 2001; Prada, 2016).

A este intervencionismo estatal, se unieron el corporativismo, basado en un modelo de organización sindical “vertical” de la economía y una política económica autárquica, aspectos que no lograron impedir la inflación de los precios, una fuerte escasez de alimentos y un boyante mercado negro, conocido popularmente como estraperlo (Martínez, 1993; Ruiz, 2011).

La revaloración de algunas “colonias” españolas en África en estos años cuarenta, con el objetivo de explotar el territorio responderá a la necesidad de complementar la economía metropolitana mediante nuevos mercados y materias primas (Suárez, 1997), acciones que no lograrán paliar el hambre y el descontento social presentes desde el final de la contienda (Alía, 2014; Ginard, 2002; González & Ortiz, 2017).

La malnutrición produjo un importante perjuicio, especialmente en la salud de la infancia. Los acuerdos que se establecieron en los años cincuenta con Estados Unidos e instituciones como la FAO y UNICEF permitieron implementar en esta década, algunos programas de alimentación dentro de las escuelas, a través de la labor del Servicio Escolar de Alimentación. Esta institución, creada en 1954, pretendía poner en práctica los objetivos recogidos en la Ley Primaria de 1945, relacionados con la mejora de la alimentación de los escolares, distribuyendo en las escuelas productos lácteos como complemento alimenticio (Trescastro, 2013; Trescastro et al., 2014; Trescastro, Bernabeu & Galiana, 2013).

Pero más allá de la preocupación que parecen mostrar para el Estado este tipo de acciones, estos servicios dejan al descubierto la mala gestión que el régimen había hecho, durante los primeros diez años de gobierno, de la política socioeconómica, aspecto que facilitó que las capas más bajas del sistema vivieran al borde de la subsistencia. No cabe duda que este tipo de economía cumplía un objetivo nada

desdeñable, el control social de la población (López, 2005). Como explica Arco (2006) es imposible conocer hasta qué límites llegó la pobreza de aquellos años porque falta un elemento crucial en este análisis, la voz de quiénes lo padecieron en sus propias carnes.

Al hambre se unió una política cultural que marcó a la población española de posguerra. A los nuevos símbolos y rituales impuestos desde el fin del conflicto se acoplaron algunos referentes culturales, políticos y religiosos. La fuerza de determinados estratos sociales vinculados con la política y las licencias que les fueron concedidos a algunos grupos sociales fueron conformando una organización social aprendida por los ciudadanos (Box, 2010).

La representación de ciertos colectivos en diferentes rituales y prácticas sociales hicieron que cada español y española asumiera su condición de clase y de género (Huguet, 1988; Nuñez, 2017). La influencia de los poderes locales y la violencia que se presentó en estos años contra el proletariado rural y las clases menos favorecidas fue determinante para que la gran masa social consintiera las actuaciones que el gobierno estaba llevando a cabo (Cabana, 2011; Cobo & Ortega, 2005; Font, 2004; Hernández & Fuertes, 2015; Marín, 2005; Mir, 2000a, 2000b; Ortiz, 2005).

Desde el plano cultural, los franquistas se inspiraron en los modelos de la Alemania nazi y la Italia fascista, para organizar un conjunto de instituciones capaces de controlar la cultura y la propaganda política (Alted, 1986). Así, para el fomento de la identidad nacional y el patriotismo, se recurre a algunos mitos que permiten dar legitimidad política al régimen, como es el caso de Isabel de Castilla, que se presenta como nexo de unión entre la España gloriosa y el Nuevo Estado franquista (Maza, 2014). A estos mitos se unió la obligada participación de los ciudadanos en conmemoraciones patrias y su presencia en actos religiosos, aspectos que favorecieron el conformismo social (Cazorla, 2002; Mayordomo, 2000; Nuñez, 2017; Pecourt, 2014).

Los rituales vinculados con la religiosidad popular se configuraron como los mecanismos simbólicos de un régimen asentado sobre el pilar de lo sagrado y el folclore. Este tipo de celebraciones, apoyadas por los poderes locales, se presentaron como espacios ideales de socialización y promoción del nacionalcatolicismo (Fullana, 2017; García Ramos, 2003; Monturiol, Olivet, & Pagès, 2010; Rina, 2017; Sánchez Euraskin, 1993).

Junto a este tipo de rituales se crearon instituciones como la Vicesecretaría de Educación Popular, la Editora Nacional, el Instituto Nacional del Libro y las actividades realizadas dentro de las bibliotecas públicas, elementos cruciales en la política cultural franquista (García Redondo, 2014b; Ruiz, 2003a).

Desde la Vicesecretaría de Educación Popular, a través de las Delegaciones Nacionales de Prensa y Propaganda, se controlaron textos; publicaciones periódicas y no periódicas; la cinematografía y los noticiarios filmados; el teatro; la radio; las exposiciones artísticas; la música; e incluso la propia palabra en todo tipo de conferencias y actos públicos (Bermejo, 1991; Ruiz, 2004).

Existen varios trabajos que tratan de profundizar en cada uno de estos aspectos, quizá el más abundante sea el referido a la literatura y las publicaciones. En relación a la literatura, la mayoría de las investigaciones intentan reflexionar acerca del proceso de censura llevado a cabo en los años de guerra y posguerra y sobre el papel de la mujer (Bermúdez, 2010; Candón, 2017). Tanto la gran literatura como la novela rosa potenciaban a través de sus páginas el modelo de mujer creado por el franquismo. La imagen femenina se presenta en los textos con unas características que permiten transmitir la importancia de la belleza, la religiosidad y la sumisión. Su último fin es el matrimonio y la procreación y para ello, se divulgan narraciones en las que la mujer es educada a través de la familia, la escuela y los espacios de socialización desde su más tierna infancia (García Fernández, 2017; Kenny, 2010; Peinado & Anta, 2013; Puente, 2008; Sebastián, 2003; Vera, 1992).

En los análisis realizados, la prensa también juega un papel crucial en la legitimación de las representaciones de género. Este medio supuso una pieza clave para transmitir a la opinión pública la teoría franquista sobre la diferencia sexual y el discurso esencialista sobre la condición femenina (Gómez, 2013).

Las revistas fueron otro de los medios más importantes para el adoctrinamiento, tanto de la infancia como de la juventud y la población adulta, especialmente para las mujeres. En las publicaciones sobre este tipo de fuentes existen trabajos centrados en la formación de la infancia a través de revistas como Flechas y Pelayos, Aguiluchos, Bazar o Tin-Tan, que bajo una misión propagandística trataban de adoctrinar moralmente a los niños y las niñas en los modelos sociales del régimen (Herrero, 1997 y 2003; Martín, 2011; Martínez, 2017; Martínez & Alfonso, 2013). También existen publicaciones culturales como Razón y Fe, perteneciente a la Compañía de Jesús, que ofrece amplia información sobre el pensamiento educativo de esta compañía (San José, 2006). Otras revistas políticas, como Arbor o Cuadernos para el Diálogo, trataban de ilustrar algunos fenómenos de índole política, ideológica y cultural (Díaz González, 2015; Muñoz 2003; Pedreira, 2012). Y por último, también se han encontrado revistas como Consigna, Y, Ama, Teresa o Medina, consideradas como prensa femenina, que formaba a este grupo de población, en los valores y estereotipos nacionales y de género impuestos por el gobierno dictatorial en el ámbito de la familia, el hogar y el trabajo (Álvarez, 2015; García & Pérez, 2017; Quevedo & Navarro, 2013; Manrique, Monreal, & Mariño, 2017; Montejo, 2012; Palacios, 2005; Pinilla, 2006; Rabazas & Ramos, 2006; Ramos & Colmenar, 2014).

En algunas de las publicaciones anteriormente citadas ya se habla de la música como actividad encaminada al control y el adoctrinamiento de la población. La censura que se llevó a cabo en sociedades, conciertos, conferencias, grabaciones y ediciones aporta algunos datos sobre las influencias de las corrientes católicas y de la germanofilia en la producción de la música culta y popular del momento (Pérez, 2011).

Esta música será emitida a través de la radio, que se convierte en los primeros años de la dictadura en un instrumento excelente para la difusión de la ideología vencedora de la guerra. Bajo programas ideologizantes para niños y adultos, retransmisiones deportivas, concursos y humor, este medio se convertirá hasta la irrupción de la televisión, en uno

de los más populares para el adoctrinamiento y la anestesia de las clases sociales con menores recursos (Balsebre & Fontova, 2016; Blanco, 2016; Gil & Gómez, 2010; Gómez, 2009; Gómez & Cabeza, 2013; Murelaga, 2009; Yanes, 2016).

Finalmente se presentan otros trabajos que tratan de descubrir los mecanismos de construcción ideológica franquista a través de la emisión del cine y el NO-DO. El cine, utilizado como vehículo de ideologización social en todos los regímenes totalitarios, se convirtió en los años cuarenta en un potente vehículo de propaganda. Comedias románticas, musicales y folclóricas, con tramas narrativas sencillas y cargadas de referencias simbólicas, permitían ensalzar los valores patrióticos y religiosos y moldear a niños y adultos en los valores morales del régimen. Algunos ejemplos de esta línea de trabajo son los estudios de Amador (2010), Durán (2015), Gutiérrez (2016), Hernández Robledo (2002), Labanyi (2002) o Sánchez (2010).

Otra de las líneas de trabajo que se presenta para el adoctrinamiento de la juventud son las organizaciones del Frente de Juventudes y la Sección Femenina. Iglesia y Falange compitieron tras el fin de la guerra por controlar el adoctrinamiento de la juventud española. Ya vimos como su pugna se presentó dentro de la educación formal, pero también lo hizo en la educación fuera de este espacio. A nivel social, el Partido fue el encargado de formar a los jóvenes, a través de un proyecto inspirado en la política juvenil del fascismo italiano y el nazismo (Cañabate, 2004; Cruz, 2012).

El régimen otorgó un papel protagonista para la educación masculina a ciertos rituales, conmemoraciones, fiestas escolares, canciones y uniformes, como medios para la transmisión de contenidos, valores e ideología (Mauri, 2016a). A través de actividades vinculadas con el mundo del deporte, como campeonatos o competiciones deportivas, y otras como la promoción de campamentos y albergues, el Frente de Juventudes controló el ocio de los jóvenes utilizando su cuerpo como base productiva y vehículo para la propaganda de actitudes fascistas (González Aja, 2005; López, 2012; Manrique, 2014a; Mauri, 2016b). El objetivo de estas actividades era conseguir una juventud fuerte, sana y sumisa que pudiera sostener sobre sus torsos el peso del Estado fascista y su expansión política futura. El cuerpo juvenil se convirtió en el símbolo político del fascismo (Alcalde, 2017; Mauri, 2016c).

La masculinidad de aquellos años también fue moldeada en la juventud a través del servicio militar. La presencia del hombre adolescente en el ejército se presenta como otra de las herramientas educativas que permiten el arraigo del joven a la identidad nacional del régimen. La universalización del servicio militar, favoreció la instrucción mayoritaria de los jóvenes. La instrucción militar se combinaba con formación teórica, que posibilitaba procesos de aculturación nacionales y la formación de un ideal masculino varonil. La promoción de la cultura, la fuerza, la valentía y la virilidad se presentaron como valores fundamentales de este tipo de educación cuartelera (Alcalde, 2017; Puell, 2001; Velasco, 2017).

Algunas organizaciones como Acción Católica se muestran, a través de su rama juvenil, como otro de los movimientos más importantes para la educación popular de los jóvenes. A través de sus tres grandes pilares: aprender a ver, a juzgar y a actuar, este

movimiento se acerca a los jóvenes trabajadores para educarles en valores católicos (Montero, 1997, 2016; Moreno Seco, 2017; Sanz, 2001).

En el caso de la mujer, la organización de Sección Femenina fue la encargada de su adoctrinamiento. Tras la guerra, como ya hemos podido ver, esta institución realizó una inmensa labor formativa a través de cursos y escuelas de formación, las llamadas Escuelas de Hogar, consiguiendo que este tipo de actividades se convirtieran en obligatorias para los centros de primera y segunda enseñanza. En estas escuelas, el régimen pretendía encauzar la vida de la joven hacia el hogar e inculcarle el patrón de conducta nacional- sindicalista, basado en la patria como Unidad de Destino, la religión católica como norma moral y la puericultura como deber supremo. Junto a estas actividades formativas se encontraba el Servicio Social cuyo objetivo era formar a las mujeres en los principios del régimen y como futura ama de casa. Dicha actividad se hizo obligatoria a partir de 1944. Con una duración de seis meses, esta formación capacitaba teóricamente a las mujeres en el primer periodo - tres meses- y después les obligaba a realizar labores gratuitas en escuelas y hospitales durante otro trimestre (Agulló, 2004; Enders, 1992; Ofer, 2006; Pérez, 1996; Ramos, 2006; Richmond, 2003, 2004).

A través de algunos símbolos femeninos, como Isabel la Católica y Teresa de Jesús, y la transmisión de valores morales y religiosos al género femenino, así como diversas revistas, los programas de radio, la creación de bibliotecas, la práctica deportiva o el folclore, las mujeres quedaron adoctrinadas en el servicio a la patria (Manrique et al., 2017; Ortiz, 2012; Pérez, 2003; Pérez & González, 2014, Rabazas & Ramos, 2006; Ramos & Colmenar, 2014).

Algunos autores y autoras explican cómo la labor sanitario-social, llevada a cabo por la Sección Femenina durante los primeros años de la dictadura, a pesar de sus connotaciones ideológicas y políticas, contribuyó a la lucha de la mortalidad infantil y a la mejora de las condiciones sanitarias de la infancia (Jiménez & Ruiz, 2001; Maceiras, 2017; Maceiras, Galiana, & Bernabeu, 2017, 2018). Las políticas pro-natalistas del régimen y la protección de la salud materno- infantil se convirtieron en un aspecto crucial para esta institución y para el régimen, siempre bajo la misión adoctrinadora (Castejón, Perdiguero, & Ballester, 2006; Echeverri, 2003; García & Martínez, 2016; Gómez & Canales, 2016; Novella & Campos, 2017; Ryan, 2014; Saguer, 2016; Salazar & Bernabeu, 2007; Villar, 2017).

Desde esta política asistencial aparece otra línea de investigación centrada en la protección de la población infantil. La situación que este colectivo sufrió en años de posguerra y el abandono al que muchos niños y niñas se vieron sometidos en estos años, favoreció la proliferación de instituciones y servicios públicos de tipo asistencial. Casas cuna provinciales, comedores infantiles, centros de alimentación infantil, preventorios infantiles o ayudas para huérfanos fueron algunas de las acciones que abren una nueva línea de estudio (Echeverri, 2003; Hassiotis, 2009; Jiménez, 2013; Pérez, 2007; Sánchez Pravia, 1993).

Instituciones como Auxilio Social se convierten, dentro de la labor social de protección a la infancia, en referentes al respecto. Ya hemos abordado las actuaciones de tipo

educativo, dentro de las Escuelas Hogar, que este organismo llevó a cabo, pero en este punto nos interesa explicar su labor benéfico-social. El modelo asistencial que propugnó Auxilio Social, especialmente durante la década de los años cuarenta y cincuenta, fue básicamente punitivo. Sus propuestas benéficas en “favor de niños y niñas pobres e hijos e hijas de republicanos” tuvieron como principal objetivo el control ideológico y la reeducación de los acogidos (Cenarro, 2005, 2012, 2013; González de Tena 2007; Sánchez, 2008; Sánchez & Hernández, 2009).

Las experiencias de aquellos menores, en trabajos como el de González de Tena (2007) demuestran cómo los asistidos vivían en un régimen disciplinario rígido en el que la represión física y los castigos eran constantes. Las actividades que realizaban los internos inducían a su sometimiento, a través del miedo y la coacción. El racionamiento y la privación de recursos vitales como el agua en los testimonios recogidos, nos permiten adentrarnos en el conocimiento real de las condiciones vividas dentro de este tipo de instituciones por los pequeños.

El tema de la infancia marca otra de las líneas de investigación que nacen en esta educación social: la familia. Ya hemos visto a lo largo del análisis como la dictadura retornó la vida de los españoles hacia valores patrióticos y tradicionales. Estos valores tuvieron su razón de ser dentro del núcleo familiar y fueron apoyados por la labor moral de la Iglesia. Cada miembro del hogar tenía unos papeles claramente diferenciados y, para que su asunción quedara constatada, se decretaron una serie de leyes, como el Fuero del Trabajo de 1938, la Ley de Bases de 1938, el Código Penal de 1942, el Fuero de los Españoles de 1945 o la Ley Primaria de 1945, entre otras, que trataron de consolidar el papel del hombre y de la mujer dentro de la sociedad. La supresión de la escuela mixta, la “liberación” de la mujer casada del empleo en talleres y fábricas, la prohibición del colectivo femenino para el ejercicio de profesiones liberales o la concesión de subsidios familiares fueron solo algunas de las decisiones que llevaron a romper con el papel que tanto hombres como mujeres habían desarrollado durante la Segunda República (Alonso, 2015; Manrique, 2014b; Moraga, 2008).

Esta serie de estatutos anunciaban que a partir de aquel momento, los hombres se presentarían como los dueños de la esfera pública, mientras a las mujeres les tocaba retornar al espacio privado, al mundo del hogar (Gahete, 2013). La presencia femenina dentro del mercado laboral de aquellos años es escasa y solo se considera en aquellos casos en los que fuera necesaria para su supervivencia, siempre que se tratase de empleos vinculados a la función que el régimen le había encomendado al colectivo femenino (Donkera & Ruigrok, 1999; Mellizo, 2014; Sáenz, 2016; Zarraga & García, 2016).

Dentro del colectivo, la mujer rural es objeto de estudio de algunas investigaciones (Ortega & Cobo, 2017; Ramos, 2006). En estos trabajos se explica cómo el régimen exaltó la vida rural de tal forma que constituyó uno de sus ejes ideológicos. La mujer del campo no solo fue la encargada en estos contextos, de la vida doméstica, sino que también se implicó de forma activa (y no remunerada) en las labores del campo.

Desde la familia se perfila la imagen de la mujer y la represión a la que se vio sometida. A pesar de la inmensa labor que este colectivo llevó a cabo durante la posguerra, su

papel siempre era secundario y estaba ligado a la figura del hombre (Blasco, 1998; Cura & Martínez, 2016; Garrido & Lina, 2013; Egido, 2017; Labanyi, 2002; Molinero, 1998; Pelka, 2014; Sevillano, 2003). La dictadura intentó generar un modelo indeleble entre mujer y domesticidad. Según el discurso nacional- católico el cometido más grande de la mujer era la maternidad y la educación de los hijos. A las niñas se las educaba desde la infancia en una serie de cualidades dentro de la célula familiar, para que en la vida adulta pudieran desempeñar este papel de amas de casa, esposas y madres. Valores como la humildad, la sumisión a la figura paterna o la religiosidad eran especialmente cultivados en las pequeñas desde el hogar (Dios, 2014).

Transgredir el modelo moral y sexual que la familia inculcaba, gracias a la labor adoctrinadora realizada por el régimen, tanto para hombres como para mujeres, suponía la estigmatización y el vilipendio. Algunas investigaciones como las de Toribio (2016) o Sonlleve y Torrego (2018) ya explican cómo las relaciones amorosas y sexuales solo eran posibles dentro de un modelo heteropatriarcal. Para todas aquellas personas cuya identidad sexual no se ajustara a estos moldes binarios de género solo les quedaba una única vía de escape: el silencio. Explica Fernández (2017) que en la España franquista educar en la obediencia era el mayor logro para el régimen, por ello más que la educación, la violencia y la represión contra todas aquellas personas que quisieran contrariar el modelo social impuesto era fundamental.

El estado de la cuestión anteriormente presentado, le habrá permitido ver al lector cómo la gran mayoría de los estudios que se relacionan con la línea de trabajo de la presente tesis doctoral, exploran la educación franquista o vinculándola exclusivamente al ámbito oficial o enmarcándola en un contexto social ligado a las instituciones del régimen. Antes de concluir este apartado, nos gustaría destacar una línea de trabajo, que fundamenta el enfoque que presentamos en esta tesis doctoral. Desde esta línea se entiende la educación de este periodo, tanto dentro como fuera de las paredes del aula, vinculando la educación formal con la recibida a partir de los contextos sociales.

Dentro de este foco de investigación son escasos los trabajos que conocemos. Dichos estudios, definidos por su carácter localista, como aspecto crucial para conocer cómo fue transmitida la educación en este periodo histórico, se centran en profundizar en dos temas que resultan cruciales: el mundo femenino y las experiencias de la infancia.

Los estudios centrados en la temática femenina nos ayudan a visibilizar algunos temas como el aprendizaje de la feminidad (Dios, 2014; Peinado, 2016); el proceso de exclusión al que estuvo sometido el colectivo femenino (Calvo et al., 2011); el peso de las inercias históricas y sociales en las trayectorias personales y profesionales de las mujeres (Parra, 2013); la construcción de su pensamiento en determinados contextos rurales (Badillo, 1990); o la reconstrucción de su educación desde diferentes contextos de la geografía española (Fernández et al., 1997; Grana & Alonso, 2009).

En relación a la infancia, los estudios realizados hasta el momento, pretenden rescatar la memoria de los niños que vivieron su infancia dentro del Auxilio Social (Cenarro, 2013; González de Tena, 2007); las condiciones sufridas por los menores en el periodo de posguerra (Amer, Gual, & Amer, 2013; Palacios & Ruiz, 1993); la politización de la infancia a través de su participación en rituales, conmemoraciones y efemérides dentro

y fuera del aula (Fuertes, 2014; Maurí, 2014; Sonlleve et al., 2018); la formación de la masculinidad (Sonlleve & Torrego, 2018); o la continuación entre la educación que los pequeños con menores recursos recibían dentro y fuera del espacio escolar, como aspectos que marcaron sus trayectorias vitales (Morente, 2009; Sonlleve & Torrego, 2014).

Un amplio porcentaje de estos trabajos, que estudian de forma conjunta la educación formal y no formal, han hecho uso de la fuente oral para la recuperación de la memoria educativa en este periodo histórico que aquí analizamos (Badillo, 1990; Calvo et al., 2011; Cenarro, 2013; Dios, 2014; Fernández et al., 1997; González, 2007; Grana & Alonso, 2009; Parra, 2013; Peinado, 2016; Sonlleve & Torrego, 2014, 2018).

Desde esta necesidad de rescatar el pasado, desde las voces de testigos vivos, se abre la última línea de investigación que se ha considerado en este estado de la cuestión: la memoria. Todos los estudios que aparecen bajo este foco advierten sobre la necesidad de recuperar los testimonios de testigos de la historia, especialmente de aquellos que no se encuentran representados en la historiografía tradicional, para recomponer la historia franquista de forma más democrática y justa.

Entre los temas que proliferan dentro de este grupo de investigaciones encontramos un amplio elenco de posiciones que van, desde la reconstrucción de experiencias de la guerra civil y la posguerra (Águila, 2006; Aguilar, 1995; Alted, 2006; Arco & Anderson, 2017; Baer & Sznajder, 2017; Cayuela, 2012; Molinero, 2006; Naharro, 2004; Richards, 2002, 2010), hasta la memoria de los grupos de oposición al franquismo (Mateos & Alted, 1990), los procesos migratorios en los primeros años de la dictadura (Amer & Mas, 2014), el exilio político (Alted, 2006; Gago, 2007; Sánchez, 2009), las actitudes políticas de los grupos sociales menos favorecidos (Font, 2004), la memoria literaria de algunas zonas como Galicia (Costa & Bolaño, 2016) o los recuerdos de infancia (Pereira, 2007).

Algunos trabajos como el de Faber y Martín (2011) o Molinero (2003) ya dan algunas muestras de cómo la recuperación de la memoria, o mejor dicho de algunas memorias de grupos sociales silenciados, han generado ciertas polémicas públicas y desencuentros no solo entre los propios historiadores, sino también entre ciudadanos y entre el mundo académico y el público. Las nociones de “recuerdo”, “verdad” y “olvido” se entremezclan en los debates sobre esta línea de trabajo, bajo el paraguas de la historia y la memoria. Los medios de comunicación juegan en este sentido un papel determinante, pues actúan como los intermediarios entre el conocimiento científico y el colectivo. Durante muchos años, la existencia de dos tipos de memoria, la de los vencidos y la de los vencedores, ha generado cierta polémica por la imposición de una u otra memoria dentro de la historia. No debemos olvidar que el uso de cualquier fuente y escrito dentro de este debate impone, de una u otra forma, un conocimiento subjetivo y restringido de la historia vivida.

Más allá de esta disputa, que también ha sido objeto de análisis en la presente tesis y sobre la que nos detendremos a debatir en otros capítulos, lo que resulta evidente es que el valor que aportan los testimonios orales ayuda a profundizar en el conocimiento histórico de este periodo y mejora su democratización. Las conclusiones que se extraen

de los trabajos que fundamentan esta línea constituyen en muchos casos la única vía para investigar sobre temas que aún en nuestros días, no han sido objeto de estudio. Ciencias como la Antropología, la Sociología, la Historia o la Pedagogía ya han advertido que la recogida de estas voces silenciadas constituye un auténtico tesoro para adentrarse en la historia de la dictadura. Explica Molinero (2003) que la avanzada edad de los testigos de la guerra y la posguerra adquiere actualmente una gran relevancia dentro de los estudios historiográficos, pues la recogida de sus voces será la única forma de que sus experiencias no desaparezcan con su vida.

### **3.4. Análisis crítico de los datos y nuevas líneas de investigación**

La última fase del presente estado de la cuestión se basa en el análisis crítico de los datos por parte de la investigadora y la presentación de nuevas líneas de investigación que permitan profundizar en el estudio de la línea de trabajo que se abre con el estudio (Müller, 2000). A continuación nos detendremos, de forma breve, en explicar sobre qué aspectos podría continuar la investigación de la historia educativa franquista a través de los focos de estudio sobre los que anteriormente hemos discutido y analizado.

En relación a la educación formal, desde el apartado dedicado al cuerpo docente, echamos en falta un análisis exhaustivo a nivel nacional y en todos los niveles educativos sobre el proceso de depuración, no solo de los docentes, sino de otros cuerpos como la inspección educativa. Además, conocemos varios trabajos que tratan de explicar cómo fue formado el magisterio primario, pero se necesitarían saber más datos sobre quiénes ocuparon en aquellos años las plazas universitarias, que formaron a este cuerpo docente, y si existían diferencias entre universidades a nivel regional. La formación permanente del grupo docente es otra de las líneas de trabajo que acumulan pocos estudios y lo mismo ocurre en el caso de la investigación pedagógica española en aquel periodo.

Desde la política educativa, son muchos los trabajos que ya se han presentado en esta línea de investigación, la mayoría de ellos destinados a recoger exclusivamente la legislación educativa del momento, pero sería necesario adentrarse en cómo estas políticas educativas propiciaron la formación de desigualdades sociales entre la juventud de las diferentes clases sociales y sexos y cómo condicionaron sus experiencias posteriores.

En relación a la Educación Primaria, nivel educativo que acumula el mayor número de trabajos, el uso de nuevas fuentes para su estudio, tanto escritas (a través de cuadernos escolares) como iconográficas y orales, ya han dado muestras de nuevas posibilidades de investigación, no contempladas en la historiografía tradicional. Un aumento de investigaciones con este tipo de fuentes ayudaría a promover nuevos debates y a conocer de forma más precisa la educación primaria en algunas regiones españolas, a las que todavía no se ha prestado especial atención.

De la misma forma, la investigación sobre la Formación Profesional, adolece del uso de fuentes alternativas a las escritas para su estudio y poco se conoce sobre las personas

que se encargaron de la dirección de estos centros y sobre las experiencias de aquellos jóvenes que cursaron sus enseñanzas.

Centrándonos en la educación no formal e informal, existen muchos trabajos que hablan de la represión vivida por los vencidos de aquellos años y la vida en las cárceles, pero conocemos pocos que traten de recoger los testimonios de niños y niñas nacidos en la dictadura que vivieron sus experiencias infantiles en las cárceles. Algunas investigaciones, de las mencionadas en este capítulo, ya explican las extremas condiciones a las que se sometió a los menores en las prisiones, con una falta total de alimentos y de higiene. Sería necesario recoger sus testimonios para conocer lo que les supuso aquella experiencia y de qué forma condicionó sus vidas posteriores.

Igual ocurre en el caso de la represión socio-económica vivida por los estratos de población con menores recursos. Sus experiencias en relación al trabajo y a las condiciones de vida a nivel local, posibilitarían tener una reconstrucción más precisa de cómo condicionaron las políticas económicas a la población.

De acuerdo con las políticas culturales son abundantes los trabajos que tratan de dar a conocer cómo las revistas, la literatura, la prensa, el cine y la radio se convirtieron en potentes agentes educativos informales para la población. Dentro de esta línea de trabajo, algunos temas que podrían guiar investigaciones futuras podrían estar centrados en revelar a qué sectores de población influyeron de forma más acuciante estos medios de comunicación y si su influencia fue la misma en todo el territorio nacional o por el contrario no. Algunos de los estudios que hemos analizado anteriormente ya muestran cómo, por ejemplo, ciertos grupos de población con escasos recursos o en zonas rurales alejadas, no tuvieron acceso a medios de comunicación, por lo que no percibieron de igual modo los mensajes emitidos por el régimen como en otras zonas urbanas.

En relación a las organizaciones encargadas de la educación juvenil, mucho se ha estudiado sobre las actividades que el Frente de Juventudes y la Sección Femenina llevaban a cabo en los primeros años de la dictadura, pero poco se ha recogido sobre su actuación a partir de la década de 1960 y tampoco sobre cómo las personas que trabajaban para estas instituciones fueron integrándose en distintos organismos del Estado con la llegada de la democracia. Quizá este estudio nos ayudaría a descubrir algunas líneas que marcan la educación en nuestros días.

También desde esta línea de investigación, centrada en la juventud y en la formación de la masculinidad y la feminidad, sería necesario explorar las experiencias vividas por aquellos jóvenes que participaron en las actividades programadas por las ramas juveniles del régimen y conocer cómo fueron sentidas esas experiencias. Tenemos sospechas de que la influencia de esta formación no fue la misma para los jóvenes de clases medias que para los de clases populares.

La línea de investigación centrada en la educación de la familia, también ha despertado el interés de muchas investigaciones, en las que se destaca el papel sumiso de la mujer frente a la figura masculina. En cambio, pocos datos conocemos sobre cómo fue vivida por los hombres esta organización social, en la que todo el peso económico de la familia recaía sobre su figura y que además, se separó a este género del cuidado de los menores

y por tanto también de su apego, condicionando de uno u otro modo su asiento emocional.

Los modelos masculino y femenino hegemónicos también despiertan nuestra curiosidad sobre cómo fue vivido aquel periodo histórico por el colectivo homosexual. Ya hemos visto en algunos trabajos cómo las personas que intentaban contrariar el modelo binario de género eran objeto de burla y rechazo social, pero poco conocemos como fue vivida esa identidad sexual y lo que supuso su silenciamiento.

En relación a las investigaciones que contemplan la educación formal y no formal, como aspecto clave en el desarrollo de la persona, ya hemos podido comprobar cómo su número es reducido. El aumento de trabajos en esta línea nos permitiría valorar cómo afectó este tipo de educación de posguerra, a la vida de ancianos y ancianas que en nuestros días viven con niveles de renta que rozan el umbral de la pobreza.

Son precisamente sus voces y las de otros colectivos silenciados las que se demandan desde la última línea de investigación que ha guiado nuestro análisis, la memoria. Debería trascenderse el debate, ya en nuestros días algo rancio, sobre memoria e historia y empezar a aumentar el número de estudios que recojan los testimonios de todas aquellas personas que vivieron aquella etapa histórica.

Faltan las experiencias y recuerdos de tantos testigos de aquel drama, que sería paradójico decir que la historia del franquismo está en la actualidad muy estudiada.

## **CAPÍTULO IV: EL PUENTE HACIA EL TESTIMONIO: LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA**

Las huellas de las personas que me guiaron en el camino me ayudaron a elegir una dirección: la investigación biográfico-narrativa. Tras andar algunos pasos me doy cuenta de que poco a poco, el camino va estrechándose. Cuando llego al final veo un río. Sentada en la orilla escucho lejanas las voces de unos niños. Quiero llegar hasta ellos, pero es mucha la distancia que nos separa. Necesito construir un puente, un enlace que me lleve hacia el lugar donde se encuentran, una metodología de investigación.

En el siguiente capítulo, nos disponemos a explicar cómo ha ido construyéndose el conocimiento que vertebra la presente tesis doctoral. Medina (1994) argumenta que el investigador cualitativo que recurre a la historia oral tiene la obligación y la responsabilidad de explicar y justificar de dónde nace el proyecto que presenta y cuáles han sido las decisiones que se han tomado a lo largo del mismo. El objetivo de esta justificación no es otro que ofrecer al lector las condiciones de producción de los testimonios y su tratamiento.

De acuerdo con esta directriz, las páginas que continúan no son más que el recorrido que ha guiado la investigación en el periodo predoctoral, más de cuatro años en los que las lecturas de estudios vinculados con la investigación biográfico-narrativa, las diversas fuentes analizadas y principalmente los testimonios de nuestros protagonistas, nos han llevado a construir y derribar de forma permanente, una versión del análisis que dábamos por definitiva. Las dudas, las inquietudes y las decisiones tomadas a lo largo de este periodo son fundamentales para que pueda comprenderse el informe final que presentamos.

Antes de comenzar queremos anunciar que aunque presentamos este recorrido metodológico a través de una serie de etapas, que permiten clarificar la lectura del texto, su linealidad en el tiempo no es del todo real, pues en muchas ocasiones estas fases se complementan y van modificándose en un eterno debate entre las fuentes y los testimonios, que nos llevan a la búsqueda permanente de los verdaderos significados.

Hernández (2011) afirma que quien se embarca en la aventura de construir relatos e historias de vida debe tener cuatro características: una posición como investigador dentro de una visión epistemológica y política que le lleve a asumir que se puede hacer investigación con esta metodología; una capacidad de empatía, para entrar en un proceso de negociación y construcción no un relato sobre otro, sino con otro; un sólido conocimiento de los contextos por los que transitan las historias, para poder relacionar lo que se dice y lo que se hable; y una buena capacidad de escritura, no sólo para reflejar la historia de las personas que colaboran, sino también para implicar a quienes lo lean (Hernández, 2011, p. 20).

Quizá estas han sido las verdaderas fases que ha seguido el recorrido metodológico de la investigación, las que me han llevado a cuestionarme desde mi propia identidad personal y profesional hasta las palabras que aquí escribo. Esta que presento solo es una de las versiones ¿finales? Solo el tiempo lo dirá...

#### **4.1. El punto de partida**

Toda investigación que se presenta tiene como punto de partida un sedimento que permite construir y orientar el conocimiento producido. La presente tesis doctoral parte de un trabajo final de Máster (Sonllewa, 2013), que llevó a cabo la investigadora en el curso 2012/2013. Esta investigación previa tenía como objetivo principal penetrar en la reconstrucción de la escuela primaria de la provincia de Segovia, desde las voces del alumnado.

La investigación nació de la inquietud de la autora por conocer las vivencias educativas de su abuela, cuya infancia se enmarcaba en el periodo de la posguerra española del siglo XX y pretendía analizar cómo había sido vivida su educación. De este trabajo, en el que participaron un hombre y una mujer, cuyas experiencias escolares se contextualizaban en un centro urbano masculino y en una escuela rural femenina respectivamente, se presentaron algunas conclusiones. Las diferencias de materiales y recursos entre escuelas rurales y urbanas; la presencia de una educación con fuerte carga ideológica y política en centros nacionales; así como una forma particular de educar a los niños y a las niñas, orientada por su condición de género y clase social fueron algunas de ellas.

Las conclusiones de este primer trabajo de investigación despertaron futuras líneas de investigación y el interés de la investigadora por realizar un estudio más amplio.

Lo que pretendemos es 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 que supuso esta docencia en los niños y niñas que sufrieron sus consecuencias (Sonllewa, 2013, p. 116).

En octubre del año 2013 me matriculé en el programa de doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid y redacté junto a mi director, un nuevo plan de trabajo. Este borrador inicial contemplaba como objetivo principal la recuperación de la memoria histórica de los escolares de clases populares del primer franquismo, en la provincia de Segovia, y el conocimiento de cómo la educación recibida en aquel periodo había podido influir en su vida adulta.

El borrador inicial del estudio presentaba la siguiente estructura:

- Capítulo I. Introducción. Antecedentes del periodo de posguerra
  - 1.1. Dictadura de Primo de Rivera
  - 1.2. Segunda República
  - 1.3. Guerra Civil
- Capítulo II. Marco histórico: periodo de posguerra
  - 2.1. Política interna
  - 2.2. Política externa
- Capítulo III. Marco histórico II: Ideología del régimen
  - 3.1. Nacionalcatolicismo
  - 3.2. Familia
  - 3.3. Papel del hombre y de la mujer
- Capítulo IV. Marco histórico- educativo
  - 4.1. Normativa educativa
  - 4.2. Educación (todos los niveles)
  - 4.3. Educación Primaria
- Capítulo V. Metodología
- Capítulo VI. Análisis
- Capítulo VII. Discusión de los datos
- Capítulo VIII. Conclusiones
- Referencias

(Diario de investigación, 19 de noviembre de 2013).

Para conseguir este objetivo, nos centramos en realizar una ampliación del número de relatos biográficos, efectuar una apertura del campo de estudio (no solo se trataba de conocer las experiencias escolares de los participantes, sino profundizar en cómo había influido esa vivencia de la escuela y lo aprendido en ella en su vida adulta) y una mayor profusión en las conclusiones obtenidas en el trabajo de investigación anterior.

A nivel cronológico, en las primeras reuniones de tesis, junto con nuestro director, nos marcamos diferentes etapas para realizar el estudio. La primera de ellas partiría de una revisión teórica del periodo anterior a la guerra y trataría de profundizar en los años en los que se enmarcaba la investigación (1939 – 1951) a nivel nacional.

En esta primera etapa, aprovecharíamos para realizar una inmersión en la literatura sobre la educación de posguerra y tras esta revisión elaboraríamos la parte teórica del trabajo. Un segundo momento se iniciaría con el estudio del método biográfico – narrativo, que daría lugar a la tercera etapa, la recogida de datos.

La siguiente etapa estaría orientada al análisis de resultados y su redacción, que quedaría plasmada en un informe final. A continuación presentamos al lector una cronología de las etapas seguidas a lo largo del proceso de construcción de la tesis doctoral, a modo de esquema:

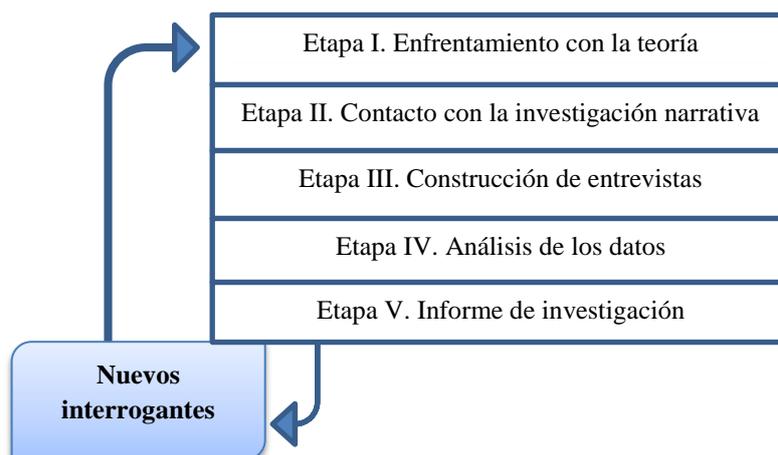


Figura 6. Etapas del proceso de investigación

## 4.2. Tiempo de lectura y reflexión. El enfrentamiento con la teoría

Después de plantear el primer borrador de la tesis, decidimos comenzar el estudio realizando una lectura de fuentes secundarias, para fundamentar los diferentes apartados que componían el marco teórico del estudio.

En un primer momento, nos centramos en analizar el periodo de posguerra, siendo este el principal foco del que partía el contexto del trabajo. Paul Preston, Raymond Carr, Stanley G. Payne, Javier Tusell, Santos Juliá, Josep Fontana, Julio Valdeón, Rafael Abella, Ángel Viñas, Carme Molinero o Alicia Alted, entre otros muchos autores y autoras, nos acompañaron en este camino. Varios meses nos llevó la redacción de este primer capítulo, que concluíamos en la primavera de 2014 con las siguientes palabras:

Para concluir este capítulo aludimos a la idea de Cenaarro (2010), que apunta a que la mayor parte de las personas que pasaron durante esta primera etapa del franquismo, no se consideran víctimas, sino supervivientes de un sistema político, social y cultural que manipuló sus vidas y ejerció una gran influencia en sus pensamientos y sentimientos (Anexo I).

Este primer recorrido teórico nos generó varios cuestionamientos. El análisis de la literatura dejaba vislumbrar cómo los historiadores habían intentado abordar este periodo, sustentando sus textos e investigaciones fundamentalmente en fuentes escritas. Documentos oficiales, legajos de archivos históricos y legislación se habían convertido en las fuentes esenciales para recomponer la historia de posguerra. Pero en estas publicaciones también se hacía un guiño a dos instrumentos que nos parecieron significativos para recomponer y analizar esa historia contada: la prensa y las biografías de altos cargos del régimen. En relación a la prensa, constatamos que en la bibliografía de algunos de estos libros, aparecían frecuentemente referenciadas fuentes registradas en diarios como *Arriba*, *Ya*, *Solidaridad Nacional*, *La Nueva España*, o *ABC*; y semanarios como *El Español*, *Domingo* o *Fotos*, con una fuerte carga ideológica y política. Desde el conocimiento a partir de biografías, encontramos que cartas, documentos escritos y fotografías se habían convertido en fuentes referenciales para

contar una historia vista a través de la mirada de aquellos que ostentaban el poder en plena dictadura. Los relatos de vida de Francisco Franco, Serrano Suñer, José Antonio Primo de Rivera, Queipo de Llano, José Millán Astray o Emilio Mola, copaban un importante número de páginas en las publicaciones; pero también los de otras figuras que habían sido referentes en los años republicanos, como Juan Negrín, Manuel Azaña, Niceto Alcalá Zamora o Francisco Largo Caballero, así como numerosos representantes del mundo de la literatura y de la cultura española y líderes sindicales y políticos, cuyas experiencias vitales estaban contextualizadas en el periodo anterior y posterior a la guerra.

Junto a estas fuentes escritas, también apreciamos que las publicaciones históricas sobre la posguerra a nivel económico y demográfico, tenían una fuerte tendencia a la cuantificación, tradición mantenida en esta disciplina histórica a lo largo de los años y criticada por algunos historiadores, por su carácter reduccionista.

Esta lectura teórica nos llevó a trazar algunas características sobre los trabajos de investigación que se habían realizado hasta el momento. Así, habíamos comprobado que existía una fuerte tendencia a: visibilizar a algunas figuras relevantes del régimen, tanto a nivel político como cultural; homogeneizar a la población considerada “corriente”, pues esta solo se veía representada a través de cifras estadísticas; y como se habrá podido comprobar con una lectura minuciosa de lo redactado con anterioridad, una fuerte propensión a la escritura en masculino, tanto la que se cuenta, por la representación de hombres en el discurso; como la que se redacta, pues la mayoría de los historiadores que escriben sobre esta época franquista tienen género masculino.

El trabajo debía continuar, así que nos dispusimos a comenzar el siguiente capítulo, el de la educación en la posguerra, sin abandonar nuestras conclusiones. Antonio Viñao, Manuel de Puelles, Agustín Escolano, Juan Manuel Fernández Soria, Rafael Valls, Alejandro Tiana o Isabel Grana, de nuevo entre otros muchos autores y autoras, fueron nuestro sustento científico en esta nueva etapa. La tendencia descubierta en el marco contextual de la posguerra, se volvía a dibujar en este capítulo. La historia de la educación de estos años se sustentaba de forma importante sobre las fuentes escritas. Documentos legislativos, expedientes de depuración, expedientes escolares, biografías de ministros de Educación, gráficas sobre analfabetismo y tasas de escolarización se sucedían una y otra vez como fuentes en las diferentes publicaciones. Esto fue lo que nos llevó a realizar una búsqueda más exhaustiva no tanto sobre el conocimiento de la educación de posguerra - tema sobre el que ya habíamos escrito el capítulo teórico correspondiente (Anexo I) - sino sobre el tipo de fuentes que se habían utilizado de forma prioritaria, en el análisis de este periodo. Esta revisión bibliográfica nos llevó a concluir que el método biográfico- narrativo no resultaba ser el más utilizado para analizar la cultura escolar franquista (véase Capítulo III).

Todos estos datos fueron los que nos llevaron a pensar, lo que afirma Thompson (1988): primero, que el enfoque de la historia es esencialmente político, es decir, que los documentos presentaban cómo era vivida la lucha por el poder y en ella, la gente corriente no prestaba interés ninguno; segundo, que los historiadores e historiadoras,

han focalizado de forma prioritaria su mirada en ese poder político; y tercero, que durante los años del régimen, cualquier documento local o personal que contradijera el modelo imperante, ha sido guardado con especial reserva, pues las consecuencias de hacerse público podían suponer una fuerte represión para sus propietarios.

Fueron estas primeras conclusiones las que nos ayudaron a buscar el conocimiento en la historia oral, como única forma de recuperar el relato de aquella clase social con menores recursos y a cuestionarnos qué discurso debía imperar en nuestro trabajo. Sostiene Rodríguez Rojas (2013), que si queremos reconstruir verdaderamente la historia de la clase popular, difícilmente lo conseguiremos recurriendo a documentos oficiales y prensa, porque tradicionalmente en nuestra historia el pueblo ha sido convertido en masa, en un colectivo sin forma, en personas sin nombres y apellidos. Solo dejando a un lado este tipo de fuentes y centrándonos en los testimonios de los protagonistas conseguiremos democratizar el conocimiento que conocemos.

### **4.3. Etapa II. El contacto con la investigación narrativa**

A pesar de que llevábamos ya algún tiempo leyendo sobre investigación narrativa y habíamos realizado nuestra primera incursión en este tipo de metodología en el Trabajo Fin de Máster, la profusión sobre el tema comenzó en el primer trimestre del año 2015.

Sin duda, la comprensión del método biográfico – narrativo y la elaboración de la parte metodológica de la presente tesis doctoral es la etapa que más tiempo nos ha ocupado, aunque quizás no haya sido el tiempo lo que más inquietudes nos haya generado. El número de decisiones que hemos tenido que tomar en este tiempo, en relación a los participantes, a los principios éticos del trabajo, al análisis de los relatos y a la forma de presentar el informe final, entre una gran variedad de temas complementarios, ha ido condicionando el trabajo que presentamos y también modificando y (re)significando nuestros esquemas teóricos iniciales.

#### **4.3.1. ¿Qué entendemos por investigación narrativa?**

Este apartado comienza con la primera pregunta que nos asaltó cuando decidimos abordar el tema central que guía la tesis doctoral desde la metodología biográfico-narrativa. Inicialmente entendíamos que la narración no era más que el arte de contar una historia, una historia que solo podía ser hecha por seres humanos, pues como afirman Conelly y Clandinin (1995) son las personas las que tienen la capacidad de contar historias, de contar su historia cuando la han vivido. Pero el tiempo nos enseñó que la narración biográfica es algo más que esto:

Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; re-significar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos (Arias & Alvarado, 2015, p. 172).

Gergen (1999) profundiza sobre la narración y expone algunas características de la misma, que resultan referenciales para entender este tipo de investigación y han servido de guía a nuestro trabajo. El autor afirma que la narración no es más que una historia que tiene un argumento penetrado de valores y que conlleva una posición moral ante un tema. Además, considera que los acontecimientos del relato rescatados, deben construir una trama razonable y significativa. En relación a los sucesos que el narrador cuenta, el investigador debe ordenarlos cronológicamente, teniendo en cuenta sus relaciones causales, que a la vez guiaran los hechos que se narren. Otro aspecto importante es comprender que los personajes poseen identidades continuas; y que la estructura tiene un comienzo y un final, lo que permite crear una direccionalidad.

Realizadas estas acotaciones se dibujaban para nosotros varias líneas de trabajo desde las que se poder emplear la narrativa. Conelly y Clandinin (1995) definen de forma prioritaria tres: la narrativa como el fenómeno que se investiga (la narrativa, como producto o resultado del testimonio escrito o hablado); la narrativa como el método de investigación (investigación narrativa como forma de recordar, elicitar, construir y analizar los fenómenos narrativos); y la narrativa relacionada con los usos que se pueden dar a la misma (como un dispositivo utilizado para promover un cambio).

En el caso que nos ocupaba, nos centramos en entender la narrativa como un método de investigación. Esta metodología, de corte cualitativo, implica alejarnos de posiciones positivistas, pues el centro de la investigación pasa de ser de un objeto de estudio a convertirse en una persona. Aceptarla, nos llevaba a desprendernos de un modo de concebir la ciencia como hipótesis, evidencias y conclusiones y pasar a entenderla como el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo (Clandinin & Connelly, 1990, p. 6).

La investigación narrativa, entendida como método, se presenta para nuestro estudio repleta de oportunidades, pues a la variedad de técnicas y estrategias metodológicas que nos ofrece, así como formas de análisis e interpretación se suma la posibilidad de poder rescatar los discursos de algunos grupos sociales marginados por los discursos oficiales -como ocurría en nuestro caso- (Sparkes & Devís, 2007). Estamos de acuerdo con Saglam y Sungu (2015) en que gracias a su enfoque, centrado en la experiencia, la narrativa no solo permite escuchar la historia de colectivos que han sido ignorados sino que esta forma de investigar se sitúa en la matriz de la investigación cualitativa.

Una vez decidida la idoneidad de este tipo de metodología de investigación, comenzaron a surgirnos algunas dudas sobre cuál sería el formato a utilizar. Son muchos y muy variados el número de formatos que se presentan para la recogida de datos del “yo”, Plummer (2001) los resume en: historias de vida, relatos de vida, escritos, autobiografías e historia oral.

Nuestra indecisión partía del uso de relatos de vida o historias de vida. Durante mucho tiempo se tendió a solapar ambos términos, por los aspectos similares que comparten, pero fue Denzin (1970) el que estableció definitivamente la diferencia entre ellos.

En relación al primero, relatos de vida (life story), Atkinson los define como:

La historia que una persona elige contar sobre la vida que ha vivido, contada tan completa y honestamente como sea posible. Lo que es recordado de esa vida y lo que la persona que cuenta quiere conocer de eso, normalmente como resultado de una entrevista guiada por otro (Atkinson, 1998, p.8).

Mientras, las historias de vida (life history), incluyen no solo el relato biográfico sino también otro tipo de documentos, por ejemplo la historia clínica, el expediente judicial, testimonios de personas allegadas y otro tipo de informaciones y documentos relevantes acerca del participante (Bertaux, 1999; Denzin, 1970).

A pesar de las diferencias iniciales, historias y relatos de vida comparten una característica fundamental: no presentan solo las biografías individuales de los sujetos, sino que permiten vincular a estos con los contextos sociales, políticos y culturales de los que forman parte (Rivas, 2012); constituyéndose como contribuciones esenciales a la memoria histórica (Ferrarotti, 2007).

Decidimos optar por la realización de relatos biográficos, pero fue entonces cuando descubrimos que el número de recursos que se pueden utilizar para recoger datos biográficos es muy abundante (Tabla 17).

Diarios, fotografías, memorias, cartas, cuadernos, conversaciones, son algunas de las herramientas que se manejan comúnmente en este tipo de investigación, aunque la que prevalece sobre todas ellas es la entrevista. La importancia de su uso radica en que además de facilitar el proceso de investigación, ya que ofrece al investigador la posibilidad de conversar con el participante, durante y después del proceso de recogida de datos, concretando aspectos que no hayan quedado suficientemente claros; mejora la calidad y la fiabilidad del trabajo, pues permite a profundizar en detalles que no se consiguen a través de otros instrumentos (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001; Ferrando, 2006).

Lo que la teoría no nos enseñó de esta forma de investigar es que cuando un investigador emprende un estudio con la metodología biográfico- narrativa, en realidad lo que inicia es “una relación con otros y con otras, con el mundo y consigo mismo” (Núñez, 2014, p. 130). Investigar a través de narrativas implica dialogar, comprenderse a sí mismo y a las personas junto a las que se investiga, escuchar a la investigación e interpretar los datos dentro y fuera de nuestra propia mirada.

Además, en palabras de Gardner (2003), el trabajo a través de esta metodología traslada al investigador la responsabilidad de la interpretación de la experiencia de la persona que narra sus vivencias, reconociendo que, esta interpretación, no es más que una reconstrucción de un pasado que nunca se da por terminado. La historia se entiende así como una versión viva que se completa con el paso del tiempo y la introducción de nuevas formas de verdad, nacidas del discurso de colectivos no considerados tradicionalmente.

Tabla 17

*Instrumentos para la recogida de datos biográficos*

Instrumentos para la recogida de datos biográficos		
Orales	Historia oral	Recoge la historia personal y profesional en relación a contextos sociales, familiares o escolares.
	Historias/relatos de familia	Presentan narraciones familiares relacionadas con contextos económicos y sociales.
	Entrevistas	Determinan cuestiones que interesan al investigador sobre ciertos aspectos. Pueden ser estructuradas, semi-estructuradas o no estructuradas, condicionando esta clasificación el tipo de información recogida.
	Conversaciones	Muestran aspectos que el participante considera importantes sobre un tema.
Escritos	Anales y crónicas	Ofrecen acontecimientos e incidentes críticos de la vida de una persona, divididos por segmentos.
	Memorias	Recogen recuerdos de experiencias personales o profesionales.
	Diarios	Registran observaciones, analizan experiencias personales o profesionales e interpretan dichas situaciones desde el punto de vista del participante.
	Escritos autobiográficos	Explican historias personales, anhelos, ambiciones, e interrelacionan experiencias profesionales y personales
	Cartas	Detallan un diálogo escrito entre dos personas que permite penetrar en vivencias particulares.
	Notas de campo	Plasman cuestionamientos, incertidumbres y emociones vividas en el desarrollo de una experiencia.
	Cuadernos escolares/carpetas de aprendizaje/ portafolios	Permiten profundizar en las enseñanzas y los conocimientos que ha ido aprendiendo el participante en su trayectoria académica.
	Postales	Recuperan un mensaje breve entre dos personas y además posibilitan profundizar, a través de la iconografía, en los gustos y preferencias del emisor.
Iconográficos	Dibujos, grabados y representaciones gráficas	Representan estados emocionales, representaciones mentales y evocaciones de la memoria
	Fotografías	Forjan los recuerdos de la experiencia del sujeto a nivel personal y profesional.
Audiovisuales	Cintas de vídeo, grabaciones	Recuperan detalles de la historia personal y profesional a través de capítulos concretos de la experiencia.
Virtuales	Blogs personales	Muestran reflexiones personales y opiniones en relación a temas significativos para el participante.
Materiales	Artefactos y enseres personales	Devuelven información sobre recuerdos precisos de la experiencia.

Fuente: elaboración propia (a partir de Bolívar, et al., 2001; Morña, 2017; Plummer, 2001).

Esta aproximación a la realidad, a través de los múltiples instrumentos que ofrece la narrativa, destruyen las concepciones tradicionales de la historia como representaciones de un pasado único y desaparecido. Las posibilidades que ofrecen los instrumentos para la recogida de datos biográficos, aseguran la recuperación de la fugacidad de algunos recuerdos y la posibilidad de levantarlos de un sueño que los condena a marchitarse (Gardner, 2003).

### 4.3.2. La investigación biográfico-narrativa... ¿desde qué disciplina?

Historias de vida, relatos biográficos, fuentes orales y narraciones autobiográficas han sido métodos utilizados frecuentemente en un amplio número de disciplinas vinculadas con las Ciencias Sociales. La Psicología, la Gerontología, la Antropología, la Historia, la Sociología, la Educación, la Literatura, la Religión y la Filosofía e incluso, en los últimos años, la Medicina, acumulan un amplio volumen de experiencias, en las que se recogen testimonios orales y escritos.

El trabajo que pretendíamos realizar partía de forma muy directa de dos disciplinas, que guiaban la investigación: la Historia y la Sociología. Ambas perspectivas se fundían en la investigación, para comprender el fenómeno de la educación en las clases populares de la provincia de Segovia durante el franquismo, pues como expone González Pérez (2012), el uso de la historia oral, nos lleva más allá de la esfera de lo público, sumergiéndonos en la historia de la familia, de la cotidianidad, de la sexualidad, de las relaciones interpersonales, de la religiosidad...en definitiva, de todas aquellas áreas a las que no se pueden acceder simplemente con los documentos escritos.

En uno de los seminarios de doctorado, a los que asistimos en enero de 2018, bajo el título “Critical Qualitative Research” con la profesora Shirley Stenberg, discutíamos sobre esta problemática:

Shirley nos planteaba hoy la necesidad de “dejar hablar a la investigación”. No podemos encerrarnos en clasificaciones, teorías y delimitaciones excluyentes, sino que resulta crucial desdibujar las líneas teóricas y partir de posturas capaces de integrar varias perspectivas, para descubrir una realidad en toda su amplitud. Toda investigación parte de un pensamiento filosófico, que está mediado por las relaciones de poder, influidas por factores históricos y políticos. A su vez, los hechos investigados no pueden estar descontextualizados de los valores y la ideología del propio investigador, que también están influidos a su vez por la economía y el capitalismo. Sin duda, la posición social y el género también condicionan a la investigación y el modo en que el investigador ve el mundo. Esta forma subjetiva de ver el mundo se hará patente en la escritura del estudio, en cómo se dicen, se interpretan y se escriben los datos (Diario de investigación, 10 de enero de 2018).

Esta discusión y el planteamiento que Shirley nos presentaba sobre la importancia de “dejar hablar a la investigación e intentar analizar un fenómeno en toda su amplitud” es la que nos había llevado a contemplar ambas disciplinas a lo largo del recorrido metodológico de nuestro trabajo, pues como apunta Ferraroti (1993), la perspectiva narrativa media entre la historia individual y la historia social. No obstante, dado el contexto histórico en el que se centra nuestra investigación, la línea que marca el estudio de esta tesis son relatos biográficos en perspectiva histórica.

En las siguientes líneas mostraremos al lector de dónde nace el método biográfico-narrativo y desde este punto de partida, realizaremos un recorrido por las investigaciones que se han realizado a lo largo del siglo XX y XXI, centradas en investigación histórica con fuentes orales.

La Escuela de Chicago de Sociología es considerada el origen en el uso de las historias de vida y la metodología biográfica en investigación (Moriña, 2017). La ciudad de Chicago, acoge en los años treinta a un importante número de campesinos europeos- principalmente polacos-, que no logran integrarse en la urbe estadounidense. William Thomas se hace eco de esta realidad y decide investigar el fenómeno migratorio sobre el terreno, ayudado por Florian Znaniecki, que lo hace desde Polonia. De este trabajo de investigación nace una obra excelsa, redactada por los dos autores y titulada *El campesino de Polonia en Europa y América*, que recoge cómo los campesinos polacos modifican sus modos de vida como consecuencia de la emigración. La obra está compuesta por cinco volúmenes y uno de ellos, cuenta con el relato autobiográfico de un campesino polaco.

Esta investigación fue el inicio de los trabajos desarrollados en la Escuela de Chicago durante las décadas de 1920, 1930 y 1940 (Taylor & Bogdan, 1987). A partir de 1939, la Segunda Guerra Mundial, marca un antes y un después en los estudios con el método biográfico – narrativo. La irrupción del positivismo, el abandono de la etnografía local y la tendencia individualista de las investigaciones de la época, posibilitan la desaparición del “método biográfico” de la escuela de Chicago en los años cuarenta, cuando la Antropología Social toma el relevo.

En estos años, también comienzan a proliferar estudios, vinculados con la Historia. La *Oral History Association* americana, estableció la historia oral como técnica moderna de documentación histórica en 1948, cuando el historiador Allan Nevins, de la Universidad de Columbia, realizó una serie de grabaciones biográficas de personas significativas de la vida americana y creó, junto con Louis Starr, la *Columbia Oral History Office*.

Estos estudios, junto con otros realizados en México, que recogían los testimonios de personalidades de la revolución mexicana, de comienzos del siglo XX, marcaban algunas diferencias con los primeros trabajos de la escuela de Chicago. De esta forma, mientras los primeros trabajos históricos con fuentes orales trataban de recoger las voces de personalidades destacadas de la vida política, económica y cultural del norte de América, los centrados en la Sociología, lo hacían poniendo su atención en grupos marginados (Yusta, 2002, p. 237).

En el contexto europeo el enfoque narrativo se presenta a partir de 1945, caracterizado por la proliferación de estudios en los que cobra protagonismo “la mujer, la homosexualidad, la vejez, las experiencias de guerra, la alienación en el trabajo, el mundo de la droga, de las cárceles o la prostitución” (Gijón, 2010, p. 8). Así, comienzan a destacar investigaciones en Gran Bretaña, de autores como Robert Moore, Thea Vigne o Paul Thompson, desde los que se abordan temas como el trabajo, la vida familiar, la historia colonial, la política, la historia rural o la clase obrera. En Francia y en Italia, Franco Ferrarotti, y más centrados en el ámbito italiano Sandro Portelli, Luisa Passerini y Nuto Revelli, recogen el relato de los partisanos antifascistas, la clase campesina y obrera y las mujeres. Y en Suecia, Edvard Bull, Orvar Löfgren y Sven Ek, ponen su foco de estudio en las poblaciones urbanas e industriales (Ferrando, 2006).

Fuera del contexto europeo, también aparecen algunos trabajos en la década de 1950 en China, con la recolección de memorias revolucionarias; y en Israel, con la recogida de testimonios de comunidades judías reprimidas por el fascismo.

Estos estudios sientan las bases de una nueva forma de comprender la investigación narrativa y la historia oral, que se consolidará en la década de los sesenta con Raphael Samuel y la creación en 1967 de la *American Oral History Association*. Las fuentes orales serán utilizadas a partir de ese momento, para rescatar las voces de los grupos silenciados por la historiografía tradicional y para transformar los discursos hegemónicos, valorándose la importancia del sujeto como un todo, dentro de un contexto social, cultural e histórico.

La década de 1980 es considerada en Europa como la “edad de oro” de la historia oral. A la proliferación de trabajos sobre este tipo de investigación se une su progresiva institucionalización y un protagonismo innegable en los círculos académicos. Es esta presencia la que también hace aumentar sus críticas, principalmente en la disciplina histórica, pues algunos investigadores empiezan a cuestionar la ausencia de un paradigma unificador, el estatuto de la fuente oral, o su utilización en el ámbito académico y a promover la necesaria profesionalización del investigador que utiliza este tipo de fuentes. Pero más allá de este debate, lo que de verdad revela el conflicto entre académicos no es una desconfianza en el propio método de investigación sino más bien “un problema entre los propios historiadores por la posesión de la verdad histórica, entre “los que saben” y los que “han vivido”; es decir, una cuestión de legitimidad” (Yusta, 2002, p. 239).

El desarrollo de la historia oral en España se enmarca al final de los años sesenta con un claro carácter militante, por ello el uso de este tipo de metodología se asocia a la voluntad de recobrar el pasado desde posturas progresistas (Díaz & Gago, 2006). Este retraso en la difusión y creación de fuentes orales entre España y otros países europeos es debido a la persistencia de la dictadura en el tiempo y las dificultades propias de la clandestinidad. Las fuentes orales en España comienzan su andadura en las denominadas nacionalidades históricas (Cataluña, Galicia y País Vasco) y en Madrid y proliferan a partir de la década de 1990 en todas las regiones (Ferrando, 2006).

La precursora de este tipo de investigación en el contexto español es Mercedes Vilanova. Profesora del Departamento de Historia de la Universidad de Barcelona, Vilanova, trabajó casi de forma solitaria con fuentes orales entre 1969 y 1975.

M<sup>a</sup> Carmen García – Nieto, comienza a introducir en estos años, desde Madrid el uso de este tipo de fuentes, que se irá consolidando a lo largo de los años ochenta, gracias a la creación del *Seminario de Fuentes Orales* de la Universidad Complutense de Madrid y los congresos bianuales que se celebran a partir de estas fechas en Ávila.

La resistencia que creaba el trabajo con este tipo de metodología en aquellos primeros años que se presentaban al comienzo de la Democracia venía principalmente ligada a su

carácter de denuncia ante la situación vivida en España desde mediados del siglo XX, por lo que su uso chocó frontalmente con los sectores académicos más conservadores.

Este tipo de investigación con cierto halo de crítica, puede comprobarse en los trabajos de Fraser (1979, 1986), centrados en el relato de la guerra civil española y la represión franquista; Vilanova (1986, 1995), que escribe sobre el poder en la sociedad y la representación de las mayorías invisibles; Heine (1982, 1983) que aborda las vivencias del franquismo en Galicia; Blasco (1983), interpretando algunos relatos de guerra en Euskadi; Bosch (1983), que investiga acerca de Valencia; Doña (1978); Di Febo (1979); Català (1984); o Cuevas (1985, 1986), que exploran los testimonios de mujeres encarceladas por formar parte de la resistencia al régimen; Borderías y Hurtado (1998), que desarrollan el papel de la militancia sindical en el franquismo; o Comas (1985, 1988), que centra sus estudios en el discurso de las mujeres catalanas de clases populares.

En los últimos años, los estudios sobre el franquismo -principalmente aquellos centrados en el periodo inmediatamente posterior a la guerra- y la recuperación de la memoria histórica se han convertido en una línea de investigación prolífica. La historia oral ha jugado un papel fundamental en las nuevas corrientes historiográficas que tratan de restituir la memoria y el papel de la gente común.

La historia social “desde abajo”, la historia popular, la historia de los movimientos sociales (no sólo del Movimiento obrero), la historia de la mujer (luego de “género”) y la nueva historia de los pobres y marginados, entre otras, están desempeñando un papel decisivo en esa reparación de la memoria de los vencidos, represaliados, depurados, exiliados, de la guerra y de la dictadura franquista (Castillo & Montero, 2003, p. 10).

Este tipo de fuentes han ido cobrando el prestigio, la consideración y el lugar propio en el campo de la historia que les corresponden, pues han logrado rescatar las experiencias de aquellos que apenas pudieron dejar otro testimonio de su existencia diferente del oral (Castillo, 2002; Yusta, 2014). Sin embargo, no han sido pocas las ocasiones en las que esta memoria ha sido puesta al servicio de intereses ajenos a cualquier preservación de una historia paradigmática de la barbarie vivida (Aróstegui, 2002). La utilización política y partidista del pasado se ha revelado como una práctica habitual en los estudios históricos (Cunningham, 2000).

Es de sobra conocido, que las clases populares de posguerra fueron sometidas a un escaso y adoctrinador proceso de alfabetización que, unido a una privación del acceso a otros medios económicos y políticos, constituyó el caldo de cultivo para silenciar sus voces. Por ello, las fuentes orales se han convertido en los mejores medios para desvelar sus silencios (Mir, 2000a).

Pero además, también ha tomado forma en los últimos años, una corriente que trata de defender la escasa historia escrita de este grupo social. Cartas, autobiografías, postales, cuadernos y memorias personales se presentan como interesantes instrumentos de investigación para recuperar una verdad que se aleja de la aportada por los documentos oficiales y permite rescatar una nueva mirada al acontecer colectivo.

Fuentes orales y escritas se han constituido como instrumentos referentes para investigar un proceso de represión y adoctrinamiento, al que todavía en nuestros días, 82 años después del inicio del conflicto bélico, no se ha logrado cuantificar. En la investigación histórica sobre el proceso represivo juegan un papel clave dos temas que agrupan un abundante volumen de información: las experiencias en la cárcel y en el exilio.

En relación con las prisiones, las cartas personales de los reclusos con escasos recursos, sus autobiografías, sus memorias o sus dibujos, han servido para dilucidar las condiciones y el aislamiento a los que fueron sometidos los presos en el periodo de la guerra y la posguerra. Más allá de estas experiencias, los documentos también dan cabida a un aspecto que resulta crucial: las emociones. La forma de comunicar a los familiares las penas de muerte, sus despedidas, o las relaciones que se gestaban en el entorno familiar de la persona encarcelada son ahora escuchadas en algunas investigaciones recientes (Barberá, 2003; Castillo, 2003; Elordi, 2002; Feixa & Agustí, 2003; Lafuente, 2002; Ruiz, 2003b; Serrano & Serrano, 2002; Sierra, 2003, 2016).

Dentro de este colectivo de presidiarios, merece una mención especial la voz de las mujeres, no solo por la feroz humillación a la que fueron sometidas en las cárceles (Barranquero & Eiroa, 2011; Hernández Holgado, 2003, 2011; Vinyes, 2001, 2002), sino también por la negación de sus derechos fuera del penal y su exposición a un discurso político paternalista que las sometió al ámbito de lo privado (Cuevas, 2005; Dios, 2014; Ibáñez, 2014; Suárez, 2012).

En relación al exilio, los trabajos presentados hasta el momento, no solo desvelan las preocupaciones de los emigrantes ante la economía del país y el gobierno, sino el coste personal que supuso la emigración, sus desilusiones, esperanzas frustradas, el trato recibido en los nuevos destinos y la sensación de abandono hacia sus seres queridos (Alted, 2005; Domínguez, 1994; Gago, 2007; Soutelo, 2003).

No debemos olvidar, que dentro del proceso represivo, otra de las temáticas de interés son las experiencias relatadas en los campos de concentración (Moliner, Sala, & Sobrequés, 2003; Rodrigo, 2003) y las vivencias de las culturas militantes en la clandestinidad (Escudero, 2006; Ginard, 2017; Torres, Ramió, & Valls, 2012).

Al proceso de represión se suman otros temas objeto de interés desde principios de siglo. Hablamos de la recuperación de las experiencias femeninas sobre el trabajo y la marginación sufrida por este colectivo (Díaz, 1999, 2006, 2007, 2008, 2012); o de las experiencias de los habitantes de entornos rurales, fuertemente marginados por el régimen (Cabana, 2006; Cerón, 2005; Domínguez, 2008; Fernández, 1993; Font, 2004; García, Juberías, & Manrique, 1996; Mir, 2000b; Rodríguez, 2008; Ruiz, 2011; Solé, 2001; Sonlleva, 2017).

En muchas de las investigaciones anteriormente relacionadas, las fuentes iconográficas han jugado un papel complementario para ilustrar los textos y transcripciones biográficas, pero desde el primer lustro del siglo XXI, estas fuentes están siendo consideradas no

con el objetivo de complementar a las orales y escritas, sino como relatos con identidad histórica propia (Pozo, 2003).

El repaso por estos trabajos nos lleva a comprender que la historia social, dentro de las características que definieron su constitución en España, ha estado más preocupada por la historia de los movimientos sociales, las experiencias de guerra y las organizaciones militantes que por las actividades culturales y educativas (Guereña, 1984). Precisamente, puede apreciarse cómo esta tendencia se reproduce en los estudios con el método biográfico en el campo de la educación, desde la década de los años ochenta. Memorias, fotografías, entrevistas, documentos autobiográficos y producciones escritas han servido desde la Pedagogía, para denunciar las condiciones a las que fue sometido el colectivo docente de la época, así como sus condiciones de trabajo. El maestro se ha presentado como la figura clave para desentrañar el recuerdo de la escuela (véase Capítulo III).

Terminamos este apartado recogiendo las palabras que Bolívar et al. (2001) escriben en relación a la importancia del uso de fuentes orales en la historia de la educación. Los autores afirman que esta fuente, en los estudios sobre la educación franquista, es crucial, sobre todo si se recoge desde la perspectiva del estudiante, ya que su voz permite explorar la memoria colectiva de los espacios y tiempos vividos cotidianamente. Autores como Cunningham y Gardner (2004), ya explican que las narrativas de maestros y estudiantes han sido tradicionalmente apartadas de los discursos histórico-educativos, siendo sus testimonios fundamentales para develar lo que ocurrió dentro del aula en un determinado tiempo histórico.

Es incuestionable, como afirma Gardner (2003), que, a pesar de que la disciplina ha estado tradicionalmente en sintonía con métodos documentales, la historia oral se revela, para investigaciones centradas en el ámbito de la historia de la educación, como un enfoque no solo imprescindible para devolver la voz a ciertos colectivos, sino también necesario para dar mayor veracidad a nuestro pasado.

#### **4.3.3. Presupuestos epistemológicos, metodológicos y éticos**

Los planteamientos presentados con anterioridad nos llevaron a abordar algunas cuestiones centrales sobre el método biográfico narrativo, basadas en fundamentos epistemológicos, metodológicos y éticos, que hacen de esta técnica de recolección de información algo más que un simple método cualitativo de recogida de datos y que han sido las guías de nuestro estudio.

Empezaremos exponiendo que las lecturas nos llevaron a entender que el proceso de construcción narrativa de la historia oral, debe ser entendido como el devenir de una obra de carácter colectivo. En su generación, dicha narración comienza incluso antes de comenzar las entrevistas y siempre puede continuar con un nuevo capítulo. A lo largo de cada escena, van sucediendo múltiples voces que complejizan y enriquecen la trama. Los lenguajes, las decisiones que se van tomando a lo largo del proceso, la relación entre los protagonistas y las formas de entender la obra, determinan la utilidad y los posteriores trabajos que se puedan hacer sobre ella (Muñoz, 2003).

Desde el punto de vista epistemológico descubrimos que la acción humana podía ser construida desde dos modos particulares de conocimiento científico: positivismo y construccionismo. La tradición positivista, establece que la realidad de los seres humanos solo puede ser investigada y entendida a partir de enunciados objetivos. Categorías rígidas de análisis, llevarían a la presentación de unos resultados en los que el investigador no debía tomar partido.

A partir de los años setenta, el “giro hermenéutico” de las Ciencias Sociales invita a comprender que la acción humana no puede ser concebida sin situar a las personas como el eje de las investigaciones. De esta conversión aparece el enfoque narrativo, consistente en presentar la experiencia humana como una descripción de tiempos y lugares vividos, representados por la voz de los participantes y del investigador. Los sentimientos, las emociones y las vivencias entran a formar parte de un conocimiento que escapa de la predicción y el control para asentarse en la singularidad y la diversidad de cada experiencia (Bolívar, 2002; Huberman, Thompson, & Weiland, 2000).

Ambas posturas, positivista y construccionista, han sido consideradas de forma excluyente. Las primeras, siguen considerando a las personas como números, insistiendo en el valor de estos para presentar problemas sociales; mientras, las epistemologías construccionistas discuten la rigidez de este tipo de perspectivas y su valor para el estudio de los fenómenos sociales (Sancho & Martínez, 2014). En nuestra opinión, no se trata de elegir una u otra forma de estudio, sino complementar ambas, para analizar una realidad histórica en toda su extensión.

Sin estadística, por ejemplo, es muy difícil hacer historia oral porque el número y la cuantificación son fundamentales en la historia. Es importante conocer cómo eran torturados en el franquismo pero también saber cuánta gente fue torturada; es importante conocer cómo era la vida dentro de la cárcel pero también saber cuánta gente había; es importante conocer cómo trabajaban las obreras textiles en la fábrica pero también saber cuántas eran (Ferrando, 2006, p. 87).

Como veíamos en la primera etapa de nuestro recorrido teórico, ha sido la tradición empirista la que ha caracterizado los estudios históricos sobre la posguerra, por ello decidimos situarnos en una postura construccionista, intentando liberarnos de sesgos empiristas, para avanzar en el conocimiento humano de la mano de aquellas personas que vivieron esta etapa histórica.

Una de las cuestiones centrales que se nos presentaron en el estudio desde este particular enfoque de investigación fue la referida a la subjetividad. Abordar el trabajo de tesis desde un enfoque centrado en el construccionismo social implicaba llegar a descubrir cómo nuestros participantes daban cuenta del mundo en el que vivían. Para ello, resultaba una cuestión crucial estar cerca de los grupos, vivir con ellos, mirar el mundo con sus lentes, conocer sus intereses, sus inquietudes y sus miedos (Hammersey, Gomm, & Woods, 1994; Stake, 1998).

Estar junto a los participantes también suponía la posibilidad de establecer una relación cercana y duradera con ellos, aspecto que como explica Bassi (2014), se presenta como fundamental para poder construir un buen relato. Esta relación presumía de asumir dos particularidades: la primera de ellas es la referida al cómo abordar la investigación. La entrada al terreno de estudio implicaba para nosotros ser “conscientes de nuestra ignorancia”, eliminando toda la información que creíamos saber de antemano sobre el tema a investigar, pues podría estar mediada por estereotipos, prejuicios y otras representaciones colectivas cargadas de juicios morales, que nos impedirían penetrar a fondo en el campo (Bertaux, 2005, p.21). Así, cada participante narraría su historia desde su familiaridad cultural con los acontecimientos ocurridos y desde su forma de ser y estar sobre las acciones de las que habían sido testigos (Muñoz, 2003), pasando de “ser el objeto de estudio a convertirse en representantes activos de los procesos de investigación, en co-investigadores, en co-escritores” (Moriña, 2017, p.21).

La segunda particularidad, nace de la primera y es que esta forma de entrar al campo y entender la investigación como una co-construcción de conocimiento compartida, implicaba para nosotros desplazar nuestro papel de investigadores y tenernos en cuenta dentro de la investigación (Moreno Aponte, 2017). La descripción fiel de la experiencia subjetiva vivida en el proceso se convertía en un apartado central del estudio ya que era el único modo en el que podríamos dar confiabilidad y validez a nuestro estudio (Booth, 1998).

Por tanto, la narrativa se hacía visible desde una doble vertiente: como herramienta para cuestionar la realidad desde el significado de lo vivido y como espacio reflexivo para pensar y aprender de la propia experiencia (Goodson, 2010).

El tema de la subjetividad nos llevaba a pensar en otra de las cuestiones centrales del método, como resultaba ser la individualidad. Sabíamos que trabajar desde un enfoque narrativo, implicaba asumir que cada uno de los relatos de nuestros participantes proporcionarían una conciencia parcial y selectiva del yo, situada en un tiempo y en un espacio determinado, pero partíamos de la concepción de que cada individuo “representa una singular reapropiación del universo social e histórico en que ha vivido, por lo que podemos conocer lo social partiendo de la irreductible especificidad de una práctica individual” (Bolívar et al., 2001, p. 141).

La individualidad se presentaba para el estudio como otro aspecto esencial y es que, como explica Thompson, “una de las lecciones más profundas de la historia oral es la singularidad de cada historia de una vida” (Thompson, 1988, p. 149). Rescatar el relato individual de personas anónimas nos permite valorar nuevos enfoques de estudio y campos de investigación desde los que poner en debate los discursos hegemónicos reproducidos por la historiografía oficial (Ferrando, 2006; Folguera, 1994; Fraser, 1993).

Entendida la investigación desde la individualidad, aparecía para nosotros un nuevo interrogante, la representatividad. Abordar el trabajo desde una perspectiva biográfico narrativa, implicaba alejarnos de la relación positivista entre muestra y universo, pero

las posturas que los autores y autores presentan en esta línea están marcadas por un discurso que va desde no considerar este interrogante a presentarlo como una decisión más del estudio. Así, Bassi (2014) alude a que desde el enfoque narrativo, la representatividad no es exigible ni recomendable, ya que es la comprensión de un objeto de estudio y no la generalización de resultados lo que mueve a la producción del conocimiento. Entre tanto, Thompson (1988) sí toma en consideración esta representatividad afirmando que a pesar de que no tiene que obsesionar al investigador, necesita ser tratada. Buscar a buenos conocedores de la temática histórica que se quiere investigar; reunir los recuerdos de una pequeña colección de participantes de forma extensa; o realizar un mapeo que permita rescatar las diferentes voces que podrían componer un tema de estudio, podrían ser algunas de las formas de encarar esta problemática, en la que, el objetivo no es obtener una muestra de cuota sino asegurar la representación de las capas sociales desfavorecidas.

Entendiendo los aspectos anteriormente descritos, desde el modo narrativo y comprendiendo que lo vivido se convierte en fuente y objeto del marco de la investigación (Van, 1990), se presentaba para nosotros la necesidad de profundizar en otro tema crucial del estudio: la verdad. Necesitábamos desprendernos del enfoque de “verdad histórica”, marcado por la comprensión de que los hechos descritos de forma narrativa se corresponden con lo que sucedió en determinados espacios y tiempos, que puede ser corroborado por diferentes formas de triangulación; para pasar a un enfoque que tratara de captar la “verdad narrativa”. Desde este tipo de verdad, pretendemos centrarnos en el modo en el que son vividos y sentidos los hechos históricos, expresados con coherencia, verosimilitud y autenticidad (Bolívar et al., 2001, p. 143).

Avanzar en esta dimensión nos llevaba a descubrir lo que Ronald Fraser planteaba en su libro sobre la Guerra Civil española y es que los testimonios no solo posibilitaban contar lo que los protagonistas “recordaban haber hecho, sino lo que pensaban que estaban haciendo en aquella época, y lo que hoy pensaban de lo que habían hecho” (Fraser, 1990, p. 147-148).

Las fuentes orales han sido objeto de crítica por sociólogos e historiadores por este estatuto de la verdad, a pesar de que como se ha podido constatar y apuntan algunos autores como Thompson (1988), otras fuentes también están sometidas a este cuestionamiento, por su fiabilidad y validez.

Ferrando (2006) sostiene que resulta necesario realizar una crítica externa e interna a las fuentes creadas, con el objetivo de dar fiabilidad y validez al estudio. De esta forma, el autor apunta que desde la crítica externa se pretende determinar la autenticidad de los documentos, ubicarlos en el tiempo y en el espacio, conocer al autor o autora y el contenido del texto en su formato original. Una forma de garantizar esta crítica externa es haciendo visible el posicionamiento del investigador y ofreciéndole al lector la transcripción completa de las entrevistas.

En relación a la crítica interna, desde la que se pretende garantizar la fiabilidad y veracidad intrínseca de la fuente, el mismo autor indica que comprende desde el análisis de la exactitud y sinceridad de las narraciones, hasta la interpretación o hermenéutica.

La hermenéutica implica conocer el contenido exacto y el sentido de la fuente oral creada y del texto que hemos transcrito. Supone analizar los términos lingüísticos utilizados y su sentido teniendo en cuenta la época en que se dijeron o se escribieron y la mentalidad colectiva del momento. Analizar la sinceridad o la exactitud significa confirmar la veracidad de los hechos relatados. No podemos creer sin más en lo que nos dicen o en lo que hemos escrito sin que haya buenas razones para hacerlo, sin que esté de una u otra forma probado (Ferrando, 2006, pp. 86 – 87).

La confirmación de las fuentes con otro tipo de evidencias históricas, la profusión en el contexto social del que parten los relatos orales o la saturación de información que ofrecen diversas entrevistas realizadas sobre el mismo tema, ayudan a comprobar la evidencia y fiabilidad del documento presentado.

Los recuerdos, los olvidos y la reflexión sobre la experiencia se presentaban como un reflejo de la construcción de la realidad, creando un sentido particular de la verdad con los hechos ocurridos y rescatando la narración de la opresión a la que fueron sometidas las clases populares (Lincoln & Denzin, 1994). A pesar de que no son pocas las ocasiones en las que se patente cómo esta posibilidad de dar voz a los colectivos que tradicionalmente han sido marginados del discurso histórico dominante, conlleva otra serie de problemáticas, pues dar a conocer su situación puede convertirse en una herramienta de información para el poder y un nuevo instrumento desde el que volver a ejercer cierta dominación (Bolívar & Domingo, 1996).

Indudablemente, rescatar estas voces silenciadas, llevaba implícito asumir un enfoque político en la investigación. Comprender y explicar el porqué de las exclusiones de ciertos saberes del corpus académico, de acuerdo con algunos patrones de cientificidad fuertemente vigentes, lleva aparejado desvelar asunciones políticas en la forma de entender el conocimiento (Porta & Yedaide, 2014).

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. Exponer con naturalidad “desde donde habla” la persona que realiza la investigación, no es más que un gesto necesario para que el lector pueda conocer los intereses que marcan el estudio y las interpretaciones y conclusiones que se derivan del mismo (Bourdieu, 2000; Cerrillo, 2009). No seguir este enfoque implica presentar un conocimiento descontextualizado de la realidad social y cultural de la que nace (Tello, 2012).

Pero este aparente desplazamiento de posiciones positivistas que han marcado el recorrido teórico realizado con anterioridad, no debe dejar sin discutir otra cuestión clave: las relaciones de poder. El método biográfico-narrativo es una metodología de investigación capaz de conceder al informante un lugar privilegiado durante y en el producto final de la investigación, pero no olvidemos, como explica Bassi (2014), que

es el propio investigador el que escoge a los participantes, el que guía las entrevistas de acuerdo a un objeto de estudio que él mismo ha querido investigar, el que redacta el informe final desde sus propios presupuestos académicos y el que se beneficia de las publicaciones del estudio.

Guba y Lincoln afirman que “en Ciencias Sociales la objetividad es imposible y la intersubjetividad presenta ciertos riesgos si no se consideran las relaciones de poder que se encuentran inscritas en ella” (Guba & Lincoln, 1994, p. 105). Por tanto, resulta fundamental hacer explícitas este tipo de cuestiones de poder, pero también intentar que el participante sea considerado un verdadero co-investigador y asegurar algunas estrategias en el estudio, para posibilitar una investigación más inclusiva y democrática, acorde con las nuevas formas de comprender el método (Moriña, 2017; Parrilla, 2009; Rojas, 2008).

Trabajar con relatos biográficos lleva aparejadas una serie de decisiones que debemos contemplar para entender la construcción del estudio y que están solapadas con los fundamentos epistemológicos de la investigación narrativa. Entrevistas, textos, fotografías y documentos históricos son algunos de los instrumentos que llevan a la persona que investiga a trabajar “cara a cara” con el estudio y a tomar algunas decisiones metodológicas frente al mismo (Márquez, 2011, p.123).

Desde el punto de vista metodológico, tres fueron los temas clave que marcaron desde la perspectiva teórica nuestras inquietudes: la recogida de información, el análisis de datos y la presentación del informe de investigación.

En relación a la recogida de información, uno de los aspectos que como ya explicábamos, caracterizan los estudios biográficos- narrativos son los participantes. Determinar el perfil de los entrevistados y en función del mismo seleccionar a aquellas personas que nos puedan informar mejor sobre el tema escogido es una cuestión central desde la investigación con fuentes orales (Ferrando, 2006).

Este tema nos llevó a cuestionarnos quiénes eran considerados “buenos informantes” para la recogida de datos. Plummer (1983) presenta una caracterización de los buenos informadores bajo un perfil de personas honestas, capaces de verbalizar su experiencia y de tener una buena historia que contar, pero si seguimos este patrón, ¿no llegamos de nuevo a reproducir un discurso de dominación? Autores y autoras como Booth (1998), Baron (1991) o Moriña (2017) explican que precisamente, quienes más necesitan ser escuchados son aquellos grupos que menos capacidades tienen para contar su experiencia. Si las personas poseen una buena memoria, la fluidez verbal o las formas de expresión no deben ser factores que hagan excluir la participación de cualquier tipo de narrador. El investigador y sus habilidades personales, sociales y comunicativas jugarán así un papel central en el estudio.

Estas destrezas se hacen patentes a través de la entrevista, aspecto central de la investigación biográfico- narrativa (Ferrando, 2006). La humildad con la que la persona que realiza un estudio trate al participante, el respeto hacia sus condiciones de vida, el

interés que muestre en sus recuerdos, o la privacidad con la que aborde algunos temas personales, son algunos aspectos que ayudan a establecer una relación de confianza entre narrador e investigador y que facilitan el proceso comunicativo (Moriña, 2017; Taylor & Bogdan, 1987). Precisamente la empatía y la dialéctica relacional y comunicativa, basada en una estrecha relación entre la persona que narra y la que investiga constituye uno de los fundamentos clave para la democratización del trabajo de investigación.

Otro de los aspectos esenciales del recorrido metodológico es el análisis de los datos. En la actualidad, existen algunos programas informáticos de análisis categorial, capaces de organizar el contenido de cada entrevista.

Algunos autores y autoras muestran sus resistencias ante este tratamiento de la información, pues consideran que los textos biográficos, contruidos desde una forma de sentir, de entender el mundo y de actuar ante diferentes realidades de forma personal, no pueden reducirse a meras categorías formadas por frases extraídas del contexto (Demazière & Dubar, 1997). Desde presupuestos hermenéuticos se afirma que es fundamental comprender los fenómenos en su totalidad y para ello es especialmente importante:

(...) aprender a escuchar las voces acalladas, silenciadas o simplemente atoradas en las gargantas de las clases, las etnias, los géneros o las generaciones marginadas; para traducir el comprender hay que hacer oír las voces maliciosamente escondidas o distorsionadas, como también los gestos arbitrariamente vaciados de sentido (Ávila, 2012, p. 47).

Bolívar (2002) revela que la combinación entre dos tipos de análisis de las producciones biográficas sería la opción más conveniente, pues por un lado, resulta crucial realizar un análisis hermenéutico del contenido y por otro realizar un análisis por categorías, que permita organizar la información extraída de las entrevistas que componen el relato.

El último paso y quizás el más importante para llegar a construir una verdadera investigación biográfico- narrativa es la interpretación de dichos datos.

La estructura narrativa aparece con el informe de investigación. Esto no quiere decir que otras formas cualitativas de acceso al fenómeno no tengan un contenido narrativo. Lo que se quiere poner de manifiesto es que el énfasis narrativo del informe hace que se pueda hablar de lo narrativo (Moreno Aponte, 2017, p.217).

En esta parte de la investigación, el investigador conversa con el texto por medio de la narración y desde el mismo emerge la escritura narrativa. Bolívar (2002) manifiesta que lo fundamental es lograr un equilibrio entre una interpretación que no se limite en exclusiva a reproducir las transcripciones de los entrevistados, ni tampoco una interpretación desde fuera, que prescindiera de las modulaciones del discurso narrado. Ricoeur (1999) matiza al respecto que los testimonios solo dan cuenta de una experiencia vivida y que se convierten en narraciones cuando se someten a una interpretación que otros testigos hacen sobre la experiencia. Para ello, resulta necesario

que la persona que dirige el estudio sea capaz de conocer las formas en que los participantes dan significado a su mundo y a su vida, penetrar en los textos escritos y realizar una descripción lo suficientemente rica de cada una de sus experiencias.

Una cuestión central de la interpretación de los datos y su escritura en forma de informe de investigación es la referida al planteamiento de cómo serán transmitidas las voces de los participantes. Autores como Goodson (1992) hablan de dos modalidades posibles: historias que transmiten las voces dominantes o relatos que dan voz a grupos silenciados. Desde la primera postura, es el propio investigador o investigadora el que escribe la interpretación de los datos, desde sus modos de comprender la historia. Desde el segundo enfoque, los relatos son presentados en primera persona y la investigadora actúa como hilo conductor de los mismos. Somos conscientes de que “por sí solos dichos escritos no hacen la historia, pero ésta tampoco puede prescindir de ellos salvo que quiera perpetuar alguno de los silencios y olvidos que en el tiempo han sido” (Castillo & Montero, 2003, p. 13).

Este modo de escribir los resultados de la investigación permite que las narraciones se conviertan en una forma de empoderamiento de los grupos vulnerables y en una oportunidad única para que el lector pueda llegar a profundizar en sus voces. El investigador se mantiene en una aparente neutralidad ante los hechos y sucesos descritos a pesar de que su voz se deja oír también a lo largo del informe, siendo esta previamente explicada al lector (Moriña, 2017).

La relación con los informantes, la recogida de los datos y su posterior interpretación nos dirigen directamente a plantear los presupuestos éticos desde los que debe partir una investigación biográfico-narrativa.

El tema de la ética en la investigación biográfico-narrativa no resulta ser una cuestión baladí. Como ya comprobamos en apartados anteriores, esta metodología de investigación implica de forma directa la relación entre una persona que investiga y otra que narra su experiencia. La relación humana es un aspecto central del método y por ello se presenta como un elemento fundamental la cuestión ética (Arias & Alvarado, 2015).

Comenzamos este apartado desde la pregunta que plantea Leh (2003) y que despertó nuestra curiosidad al intentar profundizar en el recorrido teórico sobre los aspectos éticos en la metodología biográfico-narrativa: “¿Qué razones puede tener una persona para acceder a celebrar una entrevista en la que debe explicar la historia de su vida?” (Leh, 2003, p. 155).

Existen varios motivos por los que podemos brindarnos a colaborar en un estudio de estas características. Estas motivaciones pueden partir de: la voluntad de querer acompañar a una persona conocida que investiga; la posibilidad de establecer relaciones con otras personas; por motivos de índole social, político o religioso, que lleven al sujeto a contar su experiencia; o como forma de comprender mejor los comportamientos propios. Lo que tenemos claro es que de una u otra forma, una persona regala su

testimonio y este acto implica que el investigador tenga en cuenta una serie de principios para cuidar ese relato y a quien le produce.

En relación con las personas que participan en el estudio, autores como Josselson (2007) o Kirsch (1999) plantean algunos principios que la persona que inicia un estudio biográfico-narrativo debe tener en cuenta. Realizar un consentimiento informado con los participantes sobre las características del estudio y la producción del conocimiento; informarles sobre los riesgos derivados de la investigación; proteger la confidencialidad de sus datos; asegurar su bienestar y reputación en el estudio o certificar la responsabilidad en el uso y el control de la información son algunos de ellos. Pero lo que muchos autores y autoras no explican es que esa relación que se establece entre el narrador y el participante, permite que a través de las conversaciones ambos se transformen. Cuidar esta reflexión para que el análisis no quede manchado de tintes románticos y a la vez evitar crear una distancia entre investigador y narrador que no permita llegar al interior de los discursos es el equilibrio necesario que se requiere en este tipo de estudios (Chase, 2015).

Los presupuestos epistemológicos, metodológicos y éticos aprendidos desde la teoría nos sirvieron como guía para la elaboración de nuestro estudio. Pasamos a conocer cada uno de estos aspectos.

#### **4.4. Etapa III. La recogida de datos**

La siguiente etapa, después del recorrido teórico, fue la recogida de datos. A pesar de considerar esta etapa con identidad propia, estamos de acuerdo con Muñoz (2003) en que cualquier investigación con relatos orales aparece prefigurada desde el propio proyecto de investigación que diseñamos. El problema de estudio, el paradigma teórico de partida, los objetivos y los procedimientos que conforman cualquier investigación social, predeterminan los relatos que obtengamos.

A continuación pasamos a explicar con detalle cómo ha ido tejiéndose la recogida de datos del estudio, una etapa que a pesar de estar enmarcada en un momento puntual de la investigación, ha sido constante a lo largo de todo el proceso de tesis doctoral, por el encuentro de nuevas fuentes que enriquecían a la fuente principal.

##### **4.4.1. Construcción de las entrevistas**

El trabajo de recogida de datos empezó desde la primera etapa del estudio, cuando realizamos el abordaje teórico. Al concluir este momento fue cuando percibimos, no solo que existía un vacío teórico en relación a cómo los estudiantes con menores recursos, habían vivido su educación durante los años de la posguerra, sino que también había una invisibilidad teórica sobre su propia historia, la historia de las clases populares del franquismo. Algunas publicaciones ya habían comenzado en aquel momento a hacerse eco de la importancia de rescatar ese relato escondido, como ya hemos comprobado, todas ellas con un carácter regionalista y con una fuerte influencia de la variable de género. No ocurría esta tendencia en Castilla y León, ni más

concretamente en la provincia de Segovia, en la que se enmarcaba nuestro estudio, donde no existían precedentes.

Esta primera aproximación teórica, sirvió de guía para profundizar y ampliar los objetivos iniciales del trabajo y marcó el borrador de las preguntas que servirían de base para las entrevistas, pues ya no solo nos centraríamos en recoger el relato escolar de nuestros protagonistas, sino también en profundizar en sus recuerdos de infancia y en conocer cómo habían sido sus experiencias en la etapa adulta. El objetivo que nos marcábamos era conocer las biografías de nuestros participantes y a partir de la narración de experiencias, profundizar en cómo la educación recibida en la infancia, a través de la escuela y los diferentes agentes sociales con los que convivía el menor, condicionó sus experiencias adultas. Para ello, organizamos cinco bloques de preguntas, relacionadas con momentos clave de la experiencia vital, como vemos en la tabla:

Tabla 18

*Guion de preguntas para las entrevistas*

Bloques de preguntas	Orientaciones para preguntas
1. El lugar de nacimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recuerdos infantiles del lugar donde nació</li> <li>-Cómo eran las casas (propiedad, interior, exterior, servicios...)</li> <li>-Qué tipo de establecimientos públicos había en la localidad</li> <li>-Poderes locales</li> <li>-Fiestas y tradiciones</li> <li>-Rutinas diarias</li> <li>-Las familias</li> <li>-Valor de la infancia</li> <li>-Actividades que realizaban los menores</li> <li>-Ocio infantil</li> <li>-Valores transmitidos a la infancia</li> <li>-Relaciones entre el vecindario</li> <li>-Centros de reunión entre vecinos</li> <li>-Valor de la política</li> <li>-Importancia de la religión</li> </ul>
2. La familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuerdos del padre y la madre</li> <li>- Edad de los padres al nacer</li> <li>- Número de hermanos/as</li> <li>- Relaciones entre hermanos/as</li> <li>- Empleo de los padres</li> <li>- Distribución de las tareas del hogar</li> <li>- Recuerdos de abuelos, tíos, primos y otros familiares allegados</li> <li>- Cuidado de los menores</li> <li>- Rutinas en el hogar</li> <li>- Normas familiares</li> <li>- Disciplina</li> <li>- Actividades familiares dentro y fuera del hogar</li> <li>- Responsabilidades de cada miembro de la familia</li> <li>- Recuerdos de fechas señaladas del calendario</li> <li>- Política y Religión</li> </ul>

(continúa)

Tabla 19

*Guion de preguntas para las entrevistas (continuación)*

Bloques de preguntas	Orientaciones para preguntas
3. La escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Edad de comienzo y fin de la escolarización</li> <li>- El edificio escolar</li> <li>- El aula y el espacio escolar</li> <li>- Distribución de tiempos escolares</li> <li>- Rutinas escolares</li> <li>- Materiales escolares</li> <li>- Asignaturas</li> <li>- Manuales escolares</li> <li>- El maestro/la maestra</li> <li>- El alumno/la alumna</li> <li>- Relaciones maestros-estudiantes</li> <li>- Relaciones escuela-familia</li> <li>- Relaciones escuela- comunidad</li> <li>- Opciones académicas después de la escuela</li> <li>- Valor de la escuela en la comunidad</li> </ul>
4. El trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Edad de comienzo en el trabajo</li> <li>- Tipos de trabajo</li> <li>- Trabajo según el sexo</li> <li>- Retribuciones salariales</li> <li>- Horarios de trabajo</li> <li>- Calendario laboral</li> <li>- Vacaciones y días festivos</li> <li>- Empleo del salario</li> <li>- Recuerdos del jefe/jefa</li> <li>- Relaciones entre compañeros/as</li> <li>- Dedicación al trabajo deseado o no</li> <li>- Posibilidad de promoción laboral</li> <li>- Sindicatos</li> <li>- Relaciones empresa- comunidad</li> <li>- Jubilación</li> </ul>
5. Vida adulta	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relaciones adolescentes</li> <li>-Noviazgo</li> <li>-Edad a la que contrae matrimonio</li> <li>-Experiencias matrimoniales</li> <li>-Vivienda conyugal</li> <li>-Empleo del matrimonio</li> <li>-Economía familiar</li> <li>-Descendientes</li> <li>-Cuidado y crianza de los menores</li> <li>-Distribución de tareas en el hogar</li> <li>-Celebraciones familiares</li> <li>-Actividades en familia</li> <li>-Familiares a cargo</li> <li>-Muerte de familiares y amigos</li> <li>-Actividades, experiencias, sentimientos en la vejez</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

Este guion de preguntas solo pretendía actuar como guía general para la investigadora, pues como resulta habitual en el uso de la metodología biográfico - narrativa, serían los propios protagonistas los que, en cada una de las entrevistas, guiarían sus relatos de acuerdo a sus experiencias vitales.

Debemos anunciar al lector que, a pesar de que elaboramos estas orientaciones por cada bloque, como la investigación partía de la reconstrucción de las experiencias infantiles centradas en la escuela, el mayor énfasis en las entrevistas lo dimos en profundizar en los tres primeros bloques, y muy especialmente en el tercero de ellos (Anexo II).

#### **4.4.2. Los participantes**

Antes de comenzar el trabajo de recogida de datos de la tesis, fue necesario realizar una búsqueda y selección de participantes. De acuerdo con los objetivos que nos planteábamos en el estudio, dibujamos un perfil de las personas que queríamos que nos contaran su historia. Nuestro interés era rescatar relatos infantiles de personas segovianas de clase popular, enmarcados en la posguerra, por ello decidimos realizar una búsqueda de hombres y mujeres con las siguientes características:

- Personas españolas nacidas en familias de clase popular de la provincia de Segovia en la década de 1930.
- Escolarizadas en escuelas públicas nacionales de la provincia de Segovia.
- Sin posibilidad de acceso a estudios superiores por su condición de clase o sexo.

Comenzamos el trabajo de campo en el año 2013, con los relatos de Felisa y de Gregorio. Ambos protagonistas, accedieron a participar en el estudio por la relación que les unía a la autora del trabajo. Felisa, como familiar directa de la investigadora y Gregorio, como amigo de la familia. La transcripción de sus relatos y su posterior análisis nos llevó a enmarcar la narración de los participantes en una tipología de escuela nacional (Felisa había estado escolarizada en una escuela rural femenina, tutelada por una maestra y Gregorio en un colegio graduado masculino, tutelado por un maestro).

Este encuadre de las narraciones nos permitió plantearnos la necesidad de ampliar el número de relatos de vida, recogiendo testimonios de otras tipologías de escuelas nacionales. Para ello analizamos la legislación primaria de 1945. De esta forma, en el año 2014 se nos ofreció la posibilidad de entrevistarnos con Gloria, gracias a la ayuda de Luis, el director de la presente tesis. Gloria había vivido su experiencia escolar en una escuela rural unitaria mixta, que había sido tutelada en los primeros años de su escolaridad por un maestro y años más tarde, por una maestra. Al concluir la recogida de datos y realizar un primer análisis de las transcripciones que componían el relato de la protagonista, descubrimos que la información contenida en las entrevistas, tenía ciertas similitudes con la recogida en el relato de Felisa, principalmente en el plano social, pero discernía tanto con el de esta relatora como con el de Gregorio en el aspecto educativo.

Estas primeras conclusiones, que surgieron a la luz de la comparación entre los tres relatos de vida realizados, nos llevaron a la búsqueda de un nuevo participante, con el que queríamos conocer, la experiencia de un niño, en una escuela mixta. Fue así como meses más tarde, en septiembre de 2014, comenzamos a entrevistarnos con Modesto. Modesto, vecino y amigo de la familia de la investigadora, había estado escolarizado en una escuela rural unitaria mixta, bajo la tutela de una maestra. La recogida de datos de su narración y su posterior transcripción y lectura, destapó la existencia de diversas diferencias en relación al relato de Gloria, no solo por las experiencias infantiles que había narrado cada uno de los protagonistas (en las que podíamos ver una educación diferenciada de los menores, en zonas rurales, según el sexo) sino también por sus experiencias escolares.

Las diferencias encontradas entre el relato de Modesto y el de Gloria, fueron clave para comenzar una nueva etapa de recogida de datos, pues suscitó nuestra curiosidad realizar un contraste entre la educación recibida por Gregorio y la recibida por Felisa, tomando como referencia la variable *género* de otros relatos que compartieran la misma tipología de escuela.

En el año 2015 y 2016 fueron varias las búsquedas de personas realizadas, con el objetivo de poder ampliar el número de testimonios recogidos y contrastar los datos. Encontrar nuevos narradores y que además cumplieran no solo con el perfil común descrito anteriormente sino también con las características que señalaba el estudio (mujer, escolarizada en un centro graduado de la capital segoviana femenino, tutelado por una maestra; y hombre, escolarizado en una escuela rural masculina, tutelada por un maestro) no resultó ser una tarea sencilla. A pesar de que fueron varias las personas que se prestaron a colaborar en el trabajo, fueron muy escasas las que cumplían con el perfil. A este problema se unían otro tipo de factores que hicieron que esta búsqueda se complicara, como eran la edad, los problemas de salud y el nivel de memoria de los posibles participantes.

A finales del año 2016, tuvimos la suerte de contactar con Paula, gracias a la ayuda de una familiar. Paula que había estado escolarizada en una escuela graduada que comenzó siendo mixta y después se convirtió exclusivamente en femenina y cuya experiencia se enmarcaba en un aula de niñas tutelada por una maestra, se brindó a colaborar en el estudio. Algunos problemas de salud de la protagonista nos llevaron a comenzar las grabaciones en enero de 2017.

Mientras llevábamos a cabo el relato de Paula, continuamos buscando nuevos informantes. Así fue como descubrimos a Antonio, gracias al contacto que nos ofreció su hija Olga, una amiga de la familia de la investigadora. Antonio había estado escolarizado en una escuela rural masculina tutelada por un maestro. Nuestros encuentros se iniciaron en marzo de 2017, al poco tiempo de terminar las entrevistas con Paula. Con la recogida de experiencias de este narrador, concluyó la fase de recogida de datos a principios de mayo de 2017. A continuación mostramos al lector, en la siguiente tabla, una presentación biográfica resumida de cada uno de los participantes

Tabla 20

*Presentación biográfica de los participantes*

Protagonista	Presentación biográfica	Tipo y años de escolarización	Situación personal cuando realizó el relato
Felisa	Mujer, nacida en 1937 en Hontoria (Segovia). Escolarizada hasta los catorce años. Contrae matrimonio a los 22 años. Tiene tres hijas. En su etapa adulta se dedica a ayudar a su marido en las tareas del campo y es ama de casa.	Escolarizada de 6 a 14 años, en una escuela rural, dentro de un aula femenina.	76 años. Viuda. Jubilada. Reside en un barrio de Segovia, cerca de sus hijas.
Gregorio	Hombre, nacido en 1933 en Segovia. Escolarizado hasta los 10 años. Contrae matrimonio a los 28 años. No tiene hijos. Ejerce diversas profesiones entre las que destaca la de camionero.	Escolarizado de 8 a 12 años, en un colegio urbano graduado masculino.	80 años. Casado. Jubilado. Reside en Segovia junto a su esposa.
Gloria	Mujer, nacida en 1937 en Losana de Pirón (Segovia).Escolarizada hasta los catorce años. Después de la escuela aprende costura. Contrae matrimonio a los 21 años. Tiene un hijo. En su etapa adulta es ama de casa.	Escolarizada desde los 6 hasta los 14 años, en una escuela rural unitaria mixta.	77 años. Casada. Jubilada. Reside en Segovia junto a su esposo.
Modesto	Hombre, nacido en 1935 en Revenga (Segovia). Escolarizado hasta los ocho años. A esa edad empieza a trabajar en el pinar. Se casa a los 28 años. Tiene una hija y un hijo. Ejerce diversas profesiones (gabarrero, albañil, operario de fábrica...)	Escolarizado desde los seis hasta los ocho años, en una escuela rural unitaria mixta.	79 años. Casado. Jubilado. Reside en un barrio de Segovia, junto a su esposa.
Paula	Mujer. Nacida en 1931 en la capital de Segovia. Escolarizada hasta los nueve años. A esta edad comienza a trabajar cuidando niños y limpiando casas. Contrae matrimonio a los 24 años. Tiene 3 hijos y 2 hijas.	Escolarizada desde los seis hasta los ocho años, en una escuela graduada urbana mixta, dentro de un aula femenina.	86 años. Viuda. Jubilada. Reside en Segovia, cerca de sus hijos e hijas.
Antonio	Hombre. Nacido en 1933, en un pueblo alejado de la capital segoviana. Escolarizado hasta los 14 años. A esa edad comienza su labor en la agricultura, en la que permanecerá hasta su jubilación. Contrae matrimonio a los 27 años. Tiene un hijo y una hija.	Escolarizado desde los 6 hasta los 14 años en un colegio rural, dentro de un aula masculina.	84 años. Viudo. Jubilado. Reside en Segovia, junto a su hija.

Fuente: elaboración propia

#### **4.4.3. Realización de las entrevistas**

La recogida de datos comenzó en el año 2013 y concluyó en la primavera de 2017. Todas las entrevistas realizadas a nuestros participantes comparten algunas características en relación a los tiempos, a los espacios y a las formas en que decidimos llevar a cabo el estudio.

La cercanía que nos unía con los protagonistas hizo posible que cada una de las entrevistas que componen los relatos, se desarrollara en sus propios hogares (así ocurrió en el caso de los encuentros mantenidos con Felisa, Gregorio, Gloria, Paula y Antonio) y en la vivienda de la investigadora (como sucedió en el caso de Modesto).

Este ambiente hogareño para los participantes facilitó en gran medida el proceso de recogida de datos y también la creación de un clima agradable para la entrevista, que favoreció el proceso de recuerdo. Las narraciones solían ser acompañadas de fotografías, materiales, libros y otros enseres que los propios participantes guardaban.

Dada la relación que nos unía con las familias, les pedimos que fueran ellas mismas las que decidieran cuando debíamos reunirnos con el participante, pidiéndolas como recurso necesario que buscaran un lugar acogedor de la casa, donde el protagonista pudiera sentirse cómodo y encontrarse solo, de tal forma que pudiera expresarse libremente sin juicios familiares. No obstante esta guía no impedía que si el participante lo consideraba oportuno y quería narrar su experiencia acompañado de personas cercanas a él, lo hiciera, a pesar de que esto solo ocurrió en casos esporádicos y siempre al final de las entrevistas.

En relación a los tiempos, intentamos que estos no fueran condicionantes, por ello buscamos espacios del día en los que el participante no tuviera que llevar a cabo tareas que pudieran condicionar sus tiempos de narración.

Cada una de las entrevistas estuvo compuesta por tres momentos diferenciados. El primer momento, estaba marcado por un contacto previo, en el que hablábamos con el protagonista y la familia de la entrevista realizada el día anterior, leíamos la transcripción realizada de la entrevista realizada el día anterior y eliminábamos del relato aquella información que fuera oportuna, si así lo consideraban.

Esta primera toma de contacto servía como punto de referencia para comenzar la entrevista grabada, en la que partíamos de todos aquellos aspectos que no habían quedado claros en la anterior entrevista realizada y abríamos nuevos temas de narración.

Cuando el participante lo consideraba oportuno, terminábamos la grabación y comenzaba así un tercer momento, en el que concretábamos una nueva cita, aprovechábamos para hablar de temas personales, que los narradores no querían que fueran grabados, y procedíamos a la despedida.

Durante el proceso de recogida de datos hubo encuentros que fueron grabados y algunos otros que sirvieron simplemente para mantener una relación más profunda con los participantes (llamadas telefónicas, conversaciones fuera del hogar, encuentros informales y visitas).

Estos encuentros han continuado después de la recogida de datos y nos han servido para mantener una estrecha relación con los protagonistas, poder consultar las dudas y los datos que nos han surgido a lo largo del análisis y dialogar algunas inquietudes personales que nacieron al calor del proceso de tesis doctoral.

Mostramos resumida en la siguiente tabla una relación del número de entrevistas que componen cada relato, su duración total, la cronología del proceso de recogida de datos y el lugar de realización de cada relato, a pesar de que, como ya hemos explicado, la construcción de cada biografía excede los límites cronológicos de los tiempos materiales de grabación.

Autores como Arjona y Checa (1998) nos indican que el número de entrevistas para la construcción de una biografía no está determinado, pues es el nivel de saturación de información respecto al sujeto, su familia y su comunidad es lo que marcará el final del registro. Estas directrices fueron las que guiaron el fin de cada uno de nuestros relatos, que concluyeron cuando los protagonistas comenzaban a hacer en su narración repeticiones de recuerdos ya expresados en anteriores encuentros o cuando ellos y ellas consideraban que no recordaban nada más sobre su infancia.

Tabla 21

*Composición de cada relato*

Participante	Número de entrevistas	Duración total de las grabaciones	Cronología de las entrevistas	Lugar de realización
Felisa	6	5 horas y 38 minutos	28 de marzo de 2013- 20 de mayo de 2013	Segovia (vivienda de la protagonista)
Gregorio	5	3 horas y 55 minutos	5 de mayo de 2013- 19 de mayo de 2013	Segovia (vivienda del protagonista)
Gloria	5	9 horas y 35 minutos	2 de julio de 2014- 30 de julio de 2014	Segovia (vivienda de la protagonista)
Modesto	7	10 horas y 10 minutos	17 de septiembre de 2014- 8 de octubre de 2014	Segovia (vivienda de la investigadora)
Paula	5	8 horas y 45 minutos	20 de enero de 2017- 21 de marzo de 2017	Segovia (vivienda de la protagonista)
Antonio	5	10 horas	25 de marzo de 2017- 4 de mayo de 2017	Segovia (vivienda del protagonista)

Fuente: elaboración propia

Concluimos este apartado indicando al lector que, como ya describíamos previamente, a pesar de que al comienzo de la investigación realizamos una batería de preguntas que pretendía servirnos como guía para la realización de cada relato, fueron los propios protagonistas los que fueron compartiendo con nosotros sus experiencias. Tras la transcripción de cada entrevista, realizábamos un análisis de los temas tratados en la

misma y en los siguientes encuentros comenzábamos a hablar con los participantes de aquellos temas que ellos mismos nos habían sugerido en nuestros anteriores encuentros.

Adoptamos este criterio, porque nos permitía conocer profundamente sus experiencias individuales y a la vez visibilizar algunos temas silenciados, que nosotros previamente habíamos considerado como relevantes y los protagonistas habían decidido no mostrar públicamente. Esta información se presentó como relevante para el estudio y el posterior análisis de los datos, pues como explica Ferrando “analizar lo que no se recuerda o lo que se oculta y su porqué abren nuevas posibilidades de investigación” (Ferrando, 2006, p. 89).

#### 4.4.4. Confirmación de las fuentes orales

Expone Ferrando (2006) que la complementariedad de fuentes en los estudios vinculados con la historia oral permiten avanzar en el conocimiento de la realidad pasada. Partiendo de la veracidad de los relatos recogidos, por la saturación de información que habíamos percibido tras la realización de las entrevistas, nos dispusimos a profundizar en la información que los participantes habían narrado, investigando a través de diferentes fuentes. Para poder llevar a cabo esta tarea, realizamos una lectura profunda de todas las biografías de los protagonistas y dividimos el contenido de las transcripciones en dos bloques: educación formal y educación no formal e informal. Dentro de cada bloque, observamos diferentes informaciones que podían ser contrastadas con otras fuentes, por ello, extrajimos aquellos temas que se relacionaban directamente con el trabajo de tesis y nos dispusimos a realizar una búsqueda de documentación en archivos históricos, hemerotecas, museos pedagógicos y centros de documentación. Resumimos esta información en la siguiente tabla:

Tabla 22

##### *Confirmación de fuentes orales*

Categorías de contraste	Temas	Cómo se comprueban	
	Maestro/a	Expediente de depuración (A.G.A.)	
Relatos	Educación formal	Legislación educativa	
		Vivencias en los centros	Memorias FRM
		Manuales escolares	Cartillas, libros de lectura, enciclopedias
		Realidad social de posguerra	Memorias FRM Prensa histórica
	Educación no formal e informal	Condiciones laborales y sociales	Legislación

Fuente: elaboración propia

Desde la categoría que denominamos *educación formal*, diferenciamos a través de la lectura y el análisis de las narraciones cuatro temas que compartían todos los relatos y que prestaban especial interés para nuestros protagonistas, pues eran mencionados con asiduidad en sus entrevistas. Estos temas eran: el maestro y la maestra, el currículo escolar, la realidad interna vivida dentro de los centros y los manuales escolares.

De acuerdo a cada uno de estos temas, decidimos empezar a realizar un contraste de la información narrada. En relación al *maestro y la maestra*, decidimos hacer una recopilación de los datos que nos ofrecían cada uno de los relatos. En el mejor de los casos, esta selección de información solo nos llevó a conocer el nombre del maestro o la maestra, a tener una aproximación de su edad, a conocer su procedencia y a situar su labor docente en un periodo concreto. Con esta información, como se puede comprobar en el diario de investigación, visitamos el Archivo Histórico Provincial de Segovia; el Archivo General de la Administración, de Alcalá de Henares; el Archivo Central del Ministerio de Educación; el Archivo de la Diputación de Segovia; el Archivo General de la Universidad Complutense; el Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca y el Archivo Municipal de Segovia. De estas visitas y el trabajo de algunos meses en los archivos históricos, pudimos rescatar los expedientes de depuración de todos los docentes de nuestros protagonistas (Anexo III).

El análisis de esta información nos permitió constatar que la descripción que Felisa, Gregorio, Gloria, Modesto, Paula y Antonio habían hecho de sus maestros y maestras, coincidía con las características personales y profesionales que se plasmaban en los expedientes de depuración de los docentes; algunos aspectos de la personalidad de los docentes, así como su labor en los centros donde habían estado escolarizados los protagonistas.

Además, para contextualizar las experiencias escolares, recogimos algunos otros expedientes de depuración de maestros y maestras que los participantes escolarizados en escuelas graduadas habían mencionado en sus testimonios (Anexo IV).

El trabajo en los archivos históricos no solo nos permitió ver la represión que sufrió el magisterio español en la década de los años cuarenta y cincuenta y el paupérrimo contexto escolar en el que los menores – sobre todo aquellos escolarizados en centros rurales- vivieron sus experiencias infantiles.

Este descubrimiento supuso un importante foco de motivación para la continuación del estudio, ya que nos permitía dar mayor fuerza académica a los relatos de nuestros protagonistas y a la vez poder denunciar el silencio al que había estado sometido en la historia de la educación franquista, este colectivo de estudiantes, pertenecientes a familias de clase popular.

El segundo tema sobre el que profundizamos fue el referente al *currículum escolar*. Para poder analizarlo, nos dispusimos a rescatar la legislación educativa del momento, que tuviera relación con la educación primaria, en diferentes centros de documentación (Anexo V).

A partir del análisis de legislación, pudimos comprobar cómo la organización de los periodos de graduación, los horarios, los tiempos escolares, la carga de las diferentes materias escolares dentro del horario, la metodología de trabajo, los instrumentos pedagógicos y los derechos y deberes de los escolares, sus familias y los docentes, se correspondían en los documentos oficiales con la información que nos habían ofrecido los protagonistas desde sus narraciones.

Otro de los temas que más emergía dentro de los relatos de los participantes era la *realidad interna vivida dentro de los centros*. Encontrar una fuente que validara esta información, no resultaba tarea sencilla, pues la primera etapa de contrastación de fuentes dentro de los archivos históricos y centros de documentación, ya nos había permitido descubrir que apenas existía documentación sobre las escuelas de nuestros protagonistas y la que aparecía, se limitaba a la construcción arquitectónica de los edificios y a las mejoras realizadas en los locales utilizados como escuela, en cuanto a instalaciones y recursos.

Tras algunos meses de búsquedas, descubrimos que en el Museo/Laboratorio Manuel Bartolomé Cossío, de la Universidad Complutense de Madrid, existía un fondo histórico-educativo, que recogía las memorias de prácticas de los primeros pedagogos formados en la dictadura franquista, bajo la tutela del profesor Anselmo Romero Marín. Estas memorias, contienen una importante documentación textual, documental e iconográfica de diferentes escuelas enmarcadas en la geografía española, así como del contexto en el que se encontraban insertas y recogen la realidad que los escolares vivían dentro y fuera de la escuela.

La ayuda recibida por la dirección del Museo y por la persona encargada de la gestión del mismo, nos facilitó enormemente la labor de consulta y análisis. Decidimos escoger, primeramente, las ocho memorias que se encontraban contextualizadas entre los años 1939 y 1951. Estos trabajos, centrados propiamente en la educación de posguerra y ubicados en diferentes localidades de Madrid (2), Alicante (2), León (1), Orense (1), Tarragona (1) y Santa Cruz de Tenerife (1), nos sirvieron para poder cotejar si existía un paralelismo entre la realidad escolar y social vivida en la provincia de Segovia en aquellos años y la experimentada en otras regiones españolas. De esta forma, pudimos comprobar cómo existía un escenario similar en las experiencias de escuelas rurales, en relación a tiempos, espacios escolares, vinculación entre la escuela y el contexto social, recursos y prácticas religiosas.

Por otro lado, decidimos rescatar todas las memorias que habían sido realizadas en el contexto segoviano. Los 17 trabajos encontrados se enmarcaban entre las décadas de 1950 y 1960, en diferentes pueblos de la provincia de Segovia y en la capital. A partir de estos trabajos (uno de ellos coincidente con la escuela de uno de nuestros protagonistas y los otros, cercanos a los centros educativos del resto de participantes), pudimos cotejar cómo aparecía gran parte de la información que nuestros protagonistas habían narrado, tanto a nivel educativo como social, validando así sus testimonios (Anexo VI).

Por último, en relación a los *manuales escolares*, extrajimos del relato de nuestros protagonistas, aquellos materiales en forma de textos, que habían mencionado en sus narraciones. Las cartillas, las enciclopedias y los libros de lectura que recordaban haber tenido, fueron buscados en el Museo Pedagógico Manuel Bartolomé Cossío, de la Universidad Complutense de Madrid; el Centro Internacional de la Cultura Escolar y el Centro de Investigación de Manuales Escolares (MANES) en Madrid. Su lectura y análisis nos sirvió para comprobar como efectivamente, dichos materiales habían sido utilizados en las aulas escolares de posguerra, se habían publicado y editado desde el final de la contienda, y contenían la misma información y contenidos que nuestros protagonistas habían explicado.

Desde la segunda categoría denominada *educación no formal o informal*, en la que se encontraba la transcripción tanto de las experiencias infantiles de los protagonistas fuera de la escuela, como las vivenciadas en la etapa adolescente y la vida adulta, marcamos dos temas emergentes: la realidad social de posguerra (el caso de Segovia) y las condiciones laborales y sociales de hombres y mujeres.

Para profundizar en el primero de estos temas, la *realidad social de posguerra*, recurrimos, como ya anunciábamos, a las memorias del Fondo Romero Marín seleccionadas para el contraste del relato educativo; pero esta vez, desde el apartado dedicado a los contextos en los que se enmarcaban las escuelas. Dicho estudio fue complementado con un análisis de prensa histórica, realizado a través del diario *El Adelantado de Segovia*, en el que buscamos y seleccionamos 165 noticias ocurridas en la capital entre los años 1939 y 1975, que nuestros protagonistas habían mencionado en sus narraciones, con el fin de confirmar su existencia, que en todos los casos era real (Anexo VII).

El análisis de estas dos fuentes, nos llevó a comprobar las deplorables condiciones sociales, alimenticias y sanitarias a las que estaba sometida la población con menos recursos, que se veían reflejadas en el relato de nuestros protagonistas y a poder confirmar el valor que a nivel social se le daban a los actos políticos, religiosos y al folclore regional.

En relación a las *condiciones laborales y sociales de hombres y mujeres*, recurrimos a un análisis de la legislación fundamental del régimen (especialmente la centrada en el Fuero del Trabajo, de 1938; el Fuero de los Españoles, de 1945; disposiciones de la Sección Femenina y el Frente de Juventudes). A través de los capítulos y artículos de estas disposiciones, pudimos comprobar cómo la legislación laboral había favorecido las diferencias que reflejaban los relatos en relación a las posibilidades económicas de hombres y mujeres, las actividades sociales que ambos sexos realizaban y las formas de relación entre sexos a nivel social (Anexo VIII).

Finalmente, nos gustaría apuntar que, en la validación de fuentes, también han sido utilizadas en las dos categorías bajo las que se asienta el análisis, las fuentes secundarias relacionadas con todos los temas anteriormente citados (véase Capítulo III).

Esta validación de fuentes orales propició un periodo de búsqueda y análisis de información que nos sirvió para extraer algunas conclusiones. El paso por archivos históricos, hemerotecas, museos y centros de documentación nos sirvió para afirmar que el conocimiento que aparece refugiado en la documentación oficial, como afirma Ferrando (2006) “no se halla a disposición de investigador por casualidad, sino que existió un propósito social previo tanto en su creación original como en su posterior conservación” (Ferrando, 2006, p. 86). Además nos ayudó a hacer visible la importancia de rescatar testimonios vivos, pues la riqueza de información que facilita la fuente oral, no puede ser comparada con otro tipo de fuentes, especialmente las escritas, que solo dan muestras de una visión reducida de la realidad social y escolar de un periodo histórico concreto.

#### **4.5. Etapa IV. El análisis de los datos**

La primera categorización de los datos para el contraste de fuentes, bajo los centros de significado *educación formal y educación no formal e informal*, nos permitió apreciar que existían una serie de etapas marcadas en las biografías de los participantes. Este descubrimiento nos llevó a deshacer la categorización previa y a comenzar el proceso de análisis de nuevo. Autores como Coffey y Atkinson (2003), Geertz (1994) o Muñoz (2003) explican la importancia que tiene (de) construir los análisis a lo largo del proceso de investigación. El objetivo es buscar las huellas de las propias narraciones para encontrar los hilos del discurso y crear un relato globalizante.

Intentando condicionar de la menor forma posible las futuras categorizaciones, optamos desde el comienzo del análisis, por no utilizar un programa informático de los datos y dejar “hablar a la investigación”. Detalla Márquez (2011), que en el método biográfico-narrativo, el conocimiento para llegar a la teoría parte desde las propias voces de los sujetos investigados. Son estas voces las que llevan al investigador a dibujar el análisis de datos, de acuerdo con las palabras de los protagonistas.

Adoptar esta decisión no deja de ser una opción política y ética para la persona que investiga y, quizá, hace que se presente una de las etapas más dificultosas del proceso de investigación, ya que exige realizar una relectura de todos los datos con el fin de obtener una visión de conjunto, que puede llevar varios meses, como ocurrió en nuestro caso (Miles & Huberman, 1994; Moriña, 2017).

Para poder llegar a conocer los momentos, que marcaban un giro en el discurso de los protagonistas, procedimos a realizar dos tipos de análisis de los datos, uno sobre cada uno de los relatos de forma individual y otro sobre el conjunto de todos ellos, como sugieren que es necesario realizar Arjona y Checa (1998). De esta forma, descubrimos que los seis relatos biográficos tenían un núcleo central de la narración: la educación. Alrededor del tema educativo iban apareciendo una serie de experiencias enmarcadas en el contexto familiar, el escolar, en el mundo del trabajo y en el matrimonio, que permitían ir configurando y significando cada una de las biografías (puede consultarse de nuevo el Capítulo I, para constatar este detalle).

Estas experiencias biográficas personales, además, estaban a su vez condicionadas de forma transversal por algunos factores sociales y culturales como la religión, la política, la sociedad y la economía, que iban guiando las vivencias de cada participante y haciéndole tomar una serie de decisiones u otras a lo largo del camino de la vida.

Tras realizar un gráfico, en forma de mapa, con la información que nos había presentado la lectura de los relatos, comenzamos un segundo momento en el que debíamos organizar la información en torno a estos hilos conductores. Esta etapa resultó ser de gran dificultad para la investigadora pues, como explica Huberman (1998) “el relato de vida de las personas, es tan múltiple pero al mismo tiempo tan singular que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el mismo momento que ponemos sobre el material nuestras manos descriptivas y analíticas” (Huberman, 1998, p.225).

La figura que mostramos a continuación trata de representar gráficamente cómo han sido (re)construidos de forma esquemática todos los relatos de nuestros protagonistas:

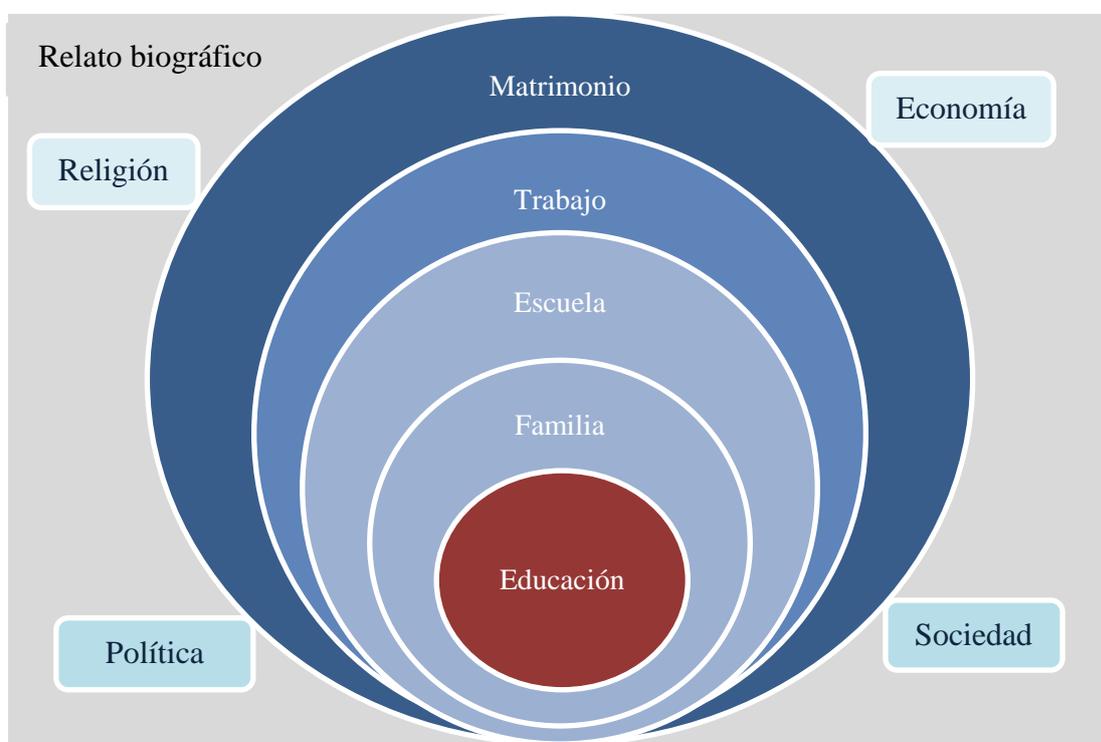


Figura 7. Construcción esquemática de relatos

A pesar de estas dificultades iniciales, encontrar el núcleo central de todos los relatos biográficos y los cuatro hilos conductores de las narraciones, nos permitió comenzar a estructurar los datos y a poder empezar a establecer algunas relaciones. Para ello, primero, llevamos a cabo una nueva lectura de las transcripciones, que nos llevó a seleccionar la información de cada relato y a agruparla dentro de cada hilo conductor.

Una vez realizada esta tarea, comenzamos a ver qué temas resultaban recurrentes dentro de cada hilo conductor. Fue así cómo descubrimos una serie de categorías emergentes que nacían de cada uno de los hilos conductores, en forma de núcleos de significado, de los relatos biográficos.

A partir de cuatro categorías, familia, escuela, juventud y vida adulta, que se presentaban en todos los relatos se fueron dibujando algunos temas dentro de cada categoría, que nos sirvieron de guía, en forma de códigos, para clasificar los diferentes datos que aparecían en las narraciones

A continuación presentamos una figura con las categorías de análisis a las que nos referíamos anteriormente junto con los núcleos de significado, que nos llevaron a establecer las primeras categorizaciones de datos.

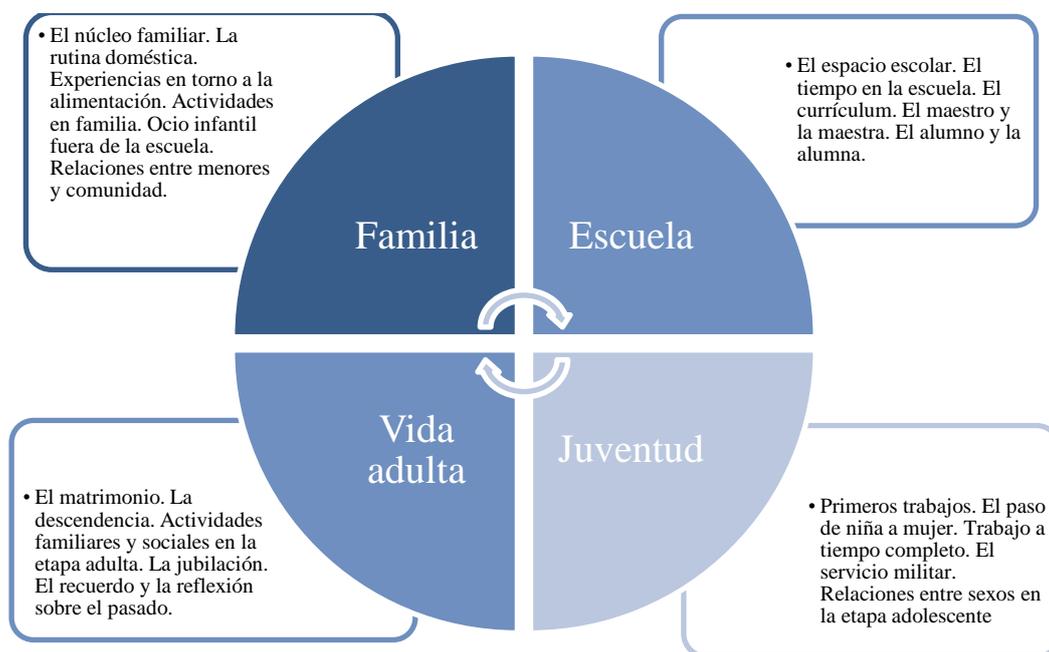


Figura 8. Categorías de análisis de cada núcleo de significado

Dentro del primer núcleo de significado, el referido a la familia, surgieron un total de dieciocho temas (Tabla 23). Estos temas nos hicieron comprender que las experiencias familiares, no se encontraban separadas del contexto comunitario en el que estas se producían. Los menores iban recibiendo una educación que partía de la familia, pero que iba abriéndose en los primeros años de vida a la comunidad. El vecindario, los grupos de iguales y los poderes locales, se presentaban en cada relato como moduladores de la conducta de los participantes durante su infancia.

La conclusión extraída de esta información nos dio la clave para poder nombrar a este primer núcleo de significado, que pasó a denominarse: experiencias infantiles en la familia y en la comunidad

Tabla 23

*Núcleo 1. Experiencias infantiles en la familia y la comunidad*

Categorías	Temas
El núcleo familiar	Los progenitores La descendencia Relaciones entre miembros de la familia
La rutina doméstica	La vivienda Funciones de cada miembro en el hogar
Las comidas como momentos de aprendizaje	Recursos alimenticios de la familia Alimentos de consumo habitual Vivencias en los espacios de alimentación La comida como espacio de enseñanzas
Actividades y momentos en familia	Experiencias en compañía de los progenitores Salidas fuera del hogar Reuniones familiares
Ocio infantil fuera de la escuela	Juguetes Relaciones entre iguales Juegos infantiles
Relaciones entre menores y comunidad	Pertenencia de clase Poderes locales y educación Experiencias del menor en la comunidad

Fuente: elaboración propia

La información a nivel global, acumulada en este relato de infancia de todos los protagonistas, que se presenta en la etapa biográfica previa a la escuela, ocupa alrededor de un veinticinco por ciento del total de los datos recogidos.

El segundo núcleo de significado que surgía desde la lectura de los relatos, se corresponde con la educación formal, contextualizada en las experiencias de la escuela.

Veintiún temas, que emergían de cinco categorías de análisis recurrentes en todos los relatos, nos llevaron a considerar un conjunto de experiencias, que el participante había vivido durante su etapa escolar y que formaban el relato de la escuela (Tabla 24).

Sin duda, el volumen de datos que se presenta en cada uno de los relatos en relación al recuerdo de esta etapa escolar, resulta ser más abundante que los datos extraídos en otros núcleos de significado, representando aproximadamente un cincuenta por ciento de la información recogida. Es necesario explicar, como ya anunciábamos previamente que el volumen de información que se recoge en esta categoría es más abundante, porque en las entrevistas se prestó especial atención en conocer las vivencias escolares de los participantes.

Esta profusa y rica cantidad de datos ha sido crucial, para poder disgregar la información exclusivamente escolar de las vivencias infantiles de cada protagonista fuera de la escuela, permitiéndonos llegar a profundizar en cómo fue vivida la educación de posguerra desde la mirada del estudiante, aspecto que, como hemos

podido ver en el capítulo referido al estado de la cuestión, apenas se ha investigado en España.

Tabla 24

*Núcleo 2. El relato de la escuela*

Categorías	Temas
El espacio escolar	Escuela y edificio escolar El aula Otros espacios escolares
El tiempo en la escuela	Calendario escolar Jornada escolar Tiempo escolar y materias
Currículum escolar	Materias Materiales escolares Actividades dentro y fuera del aula Deberes escolares Evaluación
El maestro y la maestra	Imagen del docente Condición social Funciones del maestro/a Problemas y preocupaciones Relaciones docente- alumno Relación maestro- comunidad
El alumno y la alumna	Imagen del estudiante de escuela nacional Tratamiento a la diversidad Interacciones entre iguales en el espacio escolar Posibilidades académicas tras la escuela

Fuente: elaboración propia

El tercer núcleo de significado se presenta desde las vivencias que los participantes tienen desde el final de la etapa escolar hasta la asunción de responsabilidades antes del matrimonio.

Un total de trece temas, agrupados en cinco categorías de análisis, nos llevan a recorrer la adolescencia de nuestros protagonistas, que camina entre las experiencias que se presentan al final de la etapa de niñez, la inserción profesional y la juventud (Tabla 25).

Este núcleo, al que los protagonistas recuerdan con especial precisión, pues supone el estadio entre ser niños y niñas y convertirse en hombres y mujeres -con las implicaciones que este cambio tiene en sus trayectorias biográficas-, se inicia con el final de dos hilos de significado, enmarcados en la infancia de los protagonistas y nos lleva a ver cómo la educación recibida en este periodo final de niñez, por la familia y la comunidad, va formando sus valores y comportamientos y se convierte en el foco desde el que los protagonistas van tomando las primeras decisiones en la vida adulta.

La influencia de la clase social y el género son factores clave para entender las experiencias biográficas que se presentan en esta etapa vital.

Tabla 25

*Núcleo 3. Final de la niñez, inserción profesional y juventud*

Categorías	Temas
Primeros trabajos	Abandono escolar temprano
El paso de niña a mujer	Encuadre de menores en instituciones del régimen
	Menarquía
Trabajo a tiempo completo	La joven en sociedad
	Embarazos adolescentes
	Vivencias iniciales
El servicio militar	La mujer y el trabajo
	Experiencias de emigración
	Familia, servicio militar y comunidad
Relaciones entre sexos en la etapa juvenil	El periodo de instrucción
	El recuerdo del baile
	Fiestas populares
	Primeras relaciones de pareja

Fuente: elaboración propia

El volumen de datos que recoge este tercer núcleo de significado, representa de forma estimativa, entre un diez y un quince por ciento del total de información narrada por cada participante.

Por último, los protagonistas hacen referencia en sus narraciones, a un conjunto de experiencias que comienzan a partir de la decisión que toman de contraer matrimonio y que definen un núcleo de significado que se contextualiza en la vida adulta.

Un total de diecisiete temas, agrupados bajo cinco categorías de análisis, permiten hacer un recorrido por las vivencias que los protagonistas tienen a partir del enlace matrimonial y que terminan en la situación actual del participante en el momento de la entrevista y lo que le ha supuesto la verbalización de su experiencia biográfica (Tabla 26).

El volumen de datos que se presenta en este núcleo de significado, llega a representar, un porcentaje que también va desde el diez al quince por ciento de la información total recogida. Debemos explicar que esta etapa es la que peor recordaban los protagonistas. El inmovilismo que presentan sus vidas desde el momento de la jubilación, los problemas de salud a los que empiezan a hacer frente en este periodo y algunos otros factores, principalmente emocionales, ocasionados por las pérdidas de familiares y allegados, les hace no presentar demasiado interés a la hora de recordar esta etapa.

Si hubiéramos continuado con el relato, probablemente la última categoría de análisis que se presenta en este núcleo de significado, nos hubiera llevado a abrir nuevas categorizaciones, pues todos los participantes, fueron conscientes tras la narración de la misma y el final de las entrevistas, de la represión a la que habían estado sometidos desde la infancia y lo que había supuesto para ellos y ellas recordar tiempos pasados y narrar a partir de ellos los acontecimientos de su vida.

Tabla 26

*Núcleo 4. Vida adulta*

Categorías	Temas
El matrimonio	Fin del noviazgo La boda La luna de miel Rutina doméstica tras el matrimonio
La descendencia	Alumbramiento del primer hijo/a Bautizo Nuevos descendientes Educación filial
Actividades familiares y sociales en la etapa adulta	Ocio masculino vs. femenino Cuidado de los mayores Madurez
Jubilación	Actividades tras la jubilación Pérdida de familiares
El recuerdo del pasado	Represión Traumas de guerra Recuerdo de la escuela Añoranza y reflexión

Fuente: elaboración propia

Este último núcleo de significado también a nosotros nos hizo despertar algunas dudas y cuestionamientos, que marcarán la forma de realizar el informe de investigación final.

#### **4.6. Etapa V. El informe de investigación**

El proceso de difusión de los resultados y el de análisis de los mismos han constituido, como ya comentábamos, los momentos más problemáticos de esta investigación. Caminar entre las exigencias y credenciales que nos demandaba el mundo académico y el conocimiento que se presentaba desde las fuentes orales, nos llevó en más de una ocasión a plantearnos algunas dudas. Estas inquietudes fueron despejándose cuando volvíamos a preguntarnos el desde dónde y para qué, que Tello (2012), considera que debe hacer la persona que investiga en este punto conflictivo del estudio.

Somos conscientes, como afirma Rosa (2010), que con la misma materia prima de los datos que habíamos recogido a lo largo del estudio, se podrían haber contado muchas historias, pero teníamos claro que nosotros solo queríamos contar una: la que Felisa, Gregorio, Gloria, Modesto, Paula y Antonio nos habían enseñado. Para ello, debíamos encajar distintas piezas y construir el puzle final, un relato en el que tanto sus voces como las de la investigadora aparecieran integradas en un diálogo compartido.

A través de las palabras de los protagonistas hemos querido plasmar en el informe final lo que autoras como Susan E. Chase explican en sus investigaciones:

Por lo general, las contribuciones de la investigación narrativa a las ciencias sociales tiene que ver con conceptos y análisis que demuestren dos cosas: (a) la creatividad, complejidad y variedad de la construcción de la realidad y de los *selves* individuales (o

grupales) y (b) el poder de las circunstancias históricas, sociales, culturales, organizacionales, discursivas, interactivas y/o psicológicas de modelar un abanico de posibilidades para la construcción del *self* y de la realidad en un tiempo y lugar determinados (Chase, 2015, p. 96).

De esta forma, nuestro informe de investigación no es más que el intento por plasmar este tipo de circunstancias que menciona la autora, desde un enfoque creativo y vivo. En la siguiente figura puede apreciarse de forma gráfica, cómo fue construido ese informe final al que nos referíamos.

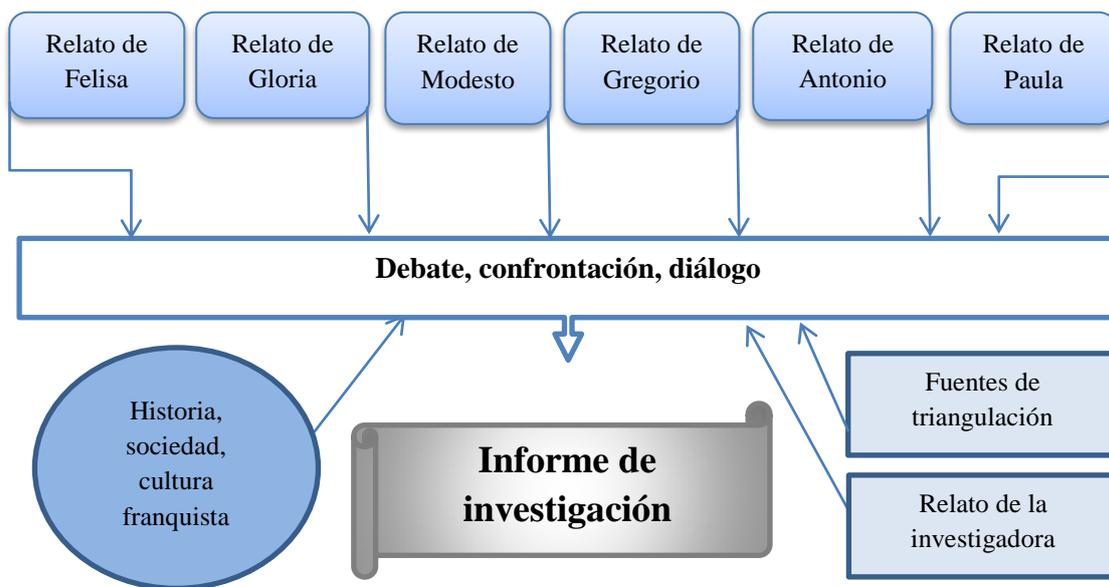


Figura 9. Construcción del informe de investigación

En las páginas que siguen trataremos de aclarar cómo ha sido elaborado este informe final de investigación, que quedará plasmado en los capítulos referentes al análisis de los datos.

#### 4.6.1. Redacción del informe de investigación

Construir una producción narrativa es hacer un relato con lógica argumentativa, en el que se organizan las ideas, a partir de los temas tratados, sin ser un compendio de datos, sino una narración conjunta entre las palabras del investigador y la de los participantes, que busca exponer las tensiones sobre los temas tratados. Para poder expresar estas tensiones resulta crucial identificar las etapas y periodos críticos que dan forma a las definiciones y perspectivas que exponen los protagonistas (Moriña, 2017; Troncoso, Galaz, & Álvarez, 2017).

Tras leer y debatir con los textos, como ya escribíamos, descubrimos cuatro núcleos de significado que se hacían visibles en todos los relatos y marcaban las experiencias biográficas de nuestros protagonistas. Estas etapas, coincidentes con momentos

específicos del ciclo vital, suponían para cada participante una serie de cambios a nivel personal y social, que iban condicionando su experiencia.

En cada una de estos periodos, aparecieron temáticas, que nos permitían establecer paralelismos entre las narraciones y poder seleccionar y organizar la información, como si se tratara de un trabajo de bricolaje.

Para la redacción de los resultados fuimos elaborando un texto narrado que, expuesto en cuatro capítulos que nacen de cada uno de los núcleos de significado, presenta al lector las experiencias de los protagonistas, tal y como las han expresado en sus narraciones. Para su confección hemos seguido las indicaciones de Poirier, Clapier y Raybout (1983), extrayendo temáticas ordenadas cronológicamente y categorías, como ahora explicaremos, basadas en sus propias palabras. El objetivo de esta reconstrucción no ha sido otro que encontrar la lógica y el significado intrínseco de la experiencia de las personas.

La investigadora va introduciendo en cada capítulo, con sus palabras, cada uno de estos temas, siendo su voz una más dentro del relato. Las distintas voces de los protagonistas van dialogando con las de la propia investigadora y se presentan en forma de citas textuales extraídas de las propias entrevistas de los participantes, apareciendo en cursiva, para que puedan ser identificadas sus palabras por el lector.

Uno de los dilemas a los que nos hemos enfrentado en la redacción de este informe final ha sido qué citas textuales o *verbatim*s de los participantes debíamos seleccionar, pues los temas que íbamos presentando, se hacían visibles en las narraciones de todos nuestros protagonistas.

Hemos seguido a Moriña (2017) para esta selección. La autora explica que se deben escoger aquellos extractos que mejor representen la idea que previamente fue objeto de análisis y además que no tengan una extensión excesivamente amplia. En la selección de citas, también hemos intentado cuidar que no existiera ninguna repetición, para ello hemos seleccionado los fragmentos de texto que mejor ilustraban la información presentada.

Por último, para la confección del texto final hemos procurado que las voces de los seis protagonistas aparecieran representadas de la forma más equitativa posible y que no perdieran dentro del discurso su propia identidad. Por ello, a lo largo del argumento, van apareciendo las citas textuales con el nombre de cada participante entre paréntesis seguidas de la entrevista concreta de su relato de la que se han extraído. La construcción del texto, por tanto, está basada en un diseño multivocal polifónico (Pujadas, 2002; Mallimaci & Giménez, 2009; Moriña, 2017), en el que se cruzan las voces de los protagonistas y la investigadora para formar un relato común.

Para nombrar cada una de las categorías y los temas que van guiando este relato hemos decidido (re) significar los enunciados expuestos en la fase anterior, utilizando las propias palabras de los protagonistas. De esta forma los capítulos quedan estructurados plenamente con la voz de los participantes, como mostramos en las siguientes tablas.

El capítulo cinco, que se corresponde con las experiencias infantiles en la familia y la comunidad está formado finalmente por cinco categorías de análisis y veinte temas. Desde los mismos se puede ver cómo la familia, el grupo de iguales, la Iglesia y los poderes locales influyen de forma determinante en la educación recibida en primera infancia por los protagonistas. Presentamos los títulos del Capítulo V en la tabla siguiente:

Tabla 27

*Presentación del Capítulo V. Experiencias infantiles en la familia y la comunidad*

Categorías	Temas
Mi familia	Allí se conocieron mi padre y mi madre Yo tuve cinco hermanos, pero todos se murieron de pequeños Mis padres, nunca les vi que me dieran un beso
A mi padre jamás le he visto haciendo las cosas de casa Me acuerdo de pasar mucho hambre	La mujer estaba todo el día en la cocina La madre se encargaba de servir, mi hermana le ayudaba Aunque teníamos gallinas, los huevos ni los probábamos La tarja era un palo, en el que se hacían rayas... Nos daban unas cartillas, se llamaban de racionamiento El hambre no sabía de respeto
No pasábamos tiempo en familia	Con mi padre no se podía contar Jamás salí del pueblo con mis padres Nos juntábamos los padres, los hermanos y los vecinos Las mujeres eran las encargadas de amortajar Nos reuníamos solo los más allegados
Las chicas, en cuánto oscureciera, a casa	A las niñas nos regalaban muñecas Si venían chicos de nuestro tiempo, se hacían amigos nuestros Nosotras teníamos nuestros juegos y ellos los suyos
Clase social baja, gente obrera, gente trabajadora	Había familias que tenían más dinero Obedecer y a respetar al maestro, al cura, al alcalde y a la guardia civil Mis padres iban siempre a misa

Fuente: elaboración propia

El capítulo seis, lo componen cinco categorías de análisis y veintitrés temas. Desde este esqueleto podemos ver estructurado el relato escolar de los protagonistas, de acuerdo con el recuerdo del espacio escolar, el tiempo, las rutinas llevadas a cabo dentro del aula, la figura del maestro y la maestra y las relaciones entre el alumnado en el horario escolar.

Mostramos el Capítulo VI y los títulos que lo componen en la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 28

*Presentación del Capítulo VI. El relato de la escuela*

Categorías	Temas
Cuando hablamos de la escuela, tengo un buen sentimiento	Una escuela grande, con muchas ventanas El cuadro de Franco, el de Primo de Rivera, el yugo y las flechas y una cruz Íbamos a hacer Gimnasia a casa de Don Ramón
Empezábamos el colegio a los seis años	Íbamos a la escuela todos los días de la semana, excepto los domingos La jornada era rutinaria Por las mañanas hacíamos dictados y cuentas
Nos ponía la profesora cosas en la pizarra y nosotros las copiábamos	El Ebro pasa por Zaragoza, el Tajo por Toledo Mientras los pequeños estaban leyendo, los mayores estaba copiando Un cuaderno, un lapicero, una goma y un plumín De actividades grupales, nada Nos mandaban deberes para casa Exámenes, no, no le hacía falta, porque ya nos conocía
Don Gumer y Doña Pilar	Era un hombre alto y fuerte, estaba muy bien El maestro era un hombre corriente Al colegio se iba a aprender y a callar Teníamos que ir a buscar al maestro a su casa La maestra te preguntaba - ¿por qué no has venido? - Era una mujer muy buena, pero eso de besos y abrazos, nunca Ellos se llevaban bien con la gente del pueblo
Gloria, Felisa, Modesto, Antonio, Gregorio y Paula	La mayoría de los niños iba a colegios públicos Los niños que estaban mal no iban al colegio Perrerrías siempre se hacía a los más pequeños De mis compañeros, no hubo ninguno que siguiera estudiando

Fuente: elaboración propia

El capítulo siete de la presente tesis doctoral desarrolla el núcleo de significado correspondiente con las últimas vivencias de niñez, la inserción profesional y la juventud. El análisis está compuesto por cinco categorías desarrolladas por trece temas que nacen de las palabras de los protagonistas. A través de los mismos, podemos conocer cómo los participantes son educados en la juventud, bajo las influencias de la familia, la Iglesia, el grupo de iguales y las relaciones laborales (Tabla 29).

Este núcleo de significado supone un punto de inflexión en la educación recibida por los protagonistas, pues el fin de la etapa juvenil les lleva a asumir sus responsabilidades en la vida adulta, momento en el que dejan de ser influidos por la institución educativa y pasan a reproducir los comportamientos y modelos de clase y género para los que han sido educados, tanto por la familia y la comunidad, como por la escuela.

Tabla 29

*Presentación del Capítulo VII. El final de la niñez, inserción profesional y juventud*

Categorías	Temas
Ayudaba a mi padre en los veranos a segar	A los ocho o nueve años me iba al pinar con mi hermano Mis hermanos iban al Frente de Juventudes
El hecho de menstruar daba vergüenza contárselo a la madre	Me acuerdo de cuando tuve la primera menstruación Los manguitos y el velo lo llevaban las mozas El aborto ¡ni hablar!
Los niños cuando valían para ir a trabajar, la familia los empleaba	A los catorce años, ya bien fueras chico o chica, podías ir a pedir trabajo El sueldo de mi mujer era de cuatro reales La diferencia entre España y Francia era enorme
La mili la hice en Badajoz	Los quintos eran los que les correspondiese ese año cumplir el servicio militar El periodo de instrucción duró mes y medio, más o menos
Había muchos temas tabú y en casa, uno de ellos, era el de los chicos	Las mujeres estaban allí sentadas, esperando a que te sacaran a bailar Correr las naranjas Solo podíamos estar juntos los domingos por la tarde, para dar un paseo

Fuente: elaboración propia

Por último, en el capítulo ocho, se expone la parte del relato biográfico correspondiente a la vida adulta de los protagonistas, que está compuesto por cinco categorías y diecisiete temas (Tabla 30).

Esta estructura de categorías y temas, que se presentan dentro del capítulo final de análisis de la experiencia, nos ha permitido situar a los protagonistas en el presente y poder conocer las repercusiones de la educación recibida en sus biografías.

Los títulos que componen cada uno de los apartados de este capítulo, dan muestras de cómo las enseñanzas recibidas en la infancia y la adolescencia de Gregorio, Paula, Felisa, Gloria, Antonio y Modesto, vinculadas con la clase social y el género, se hacen especialmente visibles en sus experiencias en la etapa adulta.

Los recuerdos de posguerra, las condiciones vividas en su etapa infantil y la nostalgia del pasado, empaparán los recuerdos que los protagonistas tienen sobre aquel periodo. La memoria de la vejez se desdibuja para dar paso al recuerdo del pasado.

Tabla 30

*Presentación del Capítulo VIII. Vida adulta*

Categorías	Temas
Le dije a mi mujer que nos íbamos a casar ya	Arreglar la boda Ese día íbas de casa a la iglesia andando, no había coches ni nada Fuimos en el tren a Madrid Yo quería haber puesto una academia, pero mi marido no me dejó
Di a luz en Carrascal del Río	Le dije -vete a por tu madre y a por el médico, que estoy de parto- El arobo Mi marido hubiera preferido tener chicos que chicas Los hijos eran responsabilidad de la mujer
Los hombres no pasaban tiempo con las familia	Hombres y mozos iban al bar Yo a la única que recuerdo muerta fue a mi madre Fue un curso del PPO, que nos enseñaban a cocinar y a hacer labores
Cuando me jubilé	Mi mujer se va a Segovia y, cuando viene, yo ya la he fregado los cacharros Mi mujer valía para todo, daba gusto con ella
Miriam, desde que llevo recordando todo esto...	Toda mi vida ha sido eso, trabajar y sufrir Aquella guerra fue horrible A mí lo que más me gustaron fueron los años de la escuela Añoranza de aquellos tiempos tan diferentes

Fuente: elaboración propia

En la escritura y elaboración del informe final, nos gustaría exponer que nuestra posición frente a las narraciones y a la investigación no ha sido neutral. Sostiene Torrego (2014) que el profesional que se sirve de la investigación cualitativa no se enfrenta en sus investigaciones a objetos sino a otros sujetos. La cercanía que les une precisamente como sujetos facilita la conciencia de las consecuencias de las acciones de investigación, aspecto que resulta crucial para posibilitar una investigación emancipatoria y comprometida con el cambio social.

El autor continúa exponiendo que otro de los elementos que son necesarios en este tipo de investigación es la mirada sobre la propia investigación y el proceso investigativo:

Es preciso reflexionar de manera crítica sobre el mismo, aclararlo y explicitar sus intenciones y sus estrategias, para legitimar nuestras investigaciones no solo mediante el rigor científico y la calidad de las estrategias y los métodos de investigación escogidos, sino mediante una práctica investigadora que se interpela y se construye a sí misma desde un proceso abierto y crítico (Torrego, 2014, p.121).

Este matiz es el que nos lleva a tomar el lenguaje como un aspecto crucial, que, como apunta Puelles (2008), tiene la virtud de transmitir más de lo que queremos decir, menos de lo que queremos manifestar y en ocasiones lo que no queremos expresar conscientemente. Las posibilidades que nos ofrece esta herramienta contribuyen a posibilitar la creación de un informe final en el que las palabras de los informantes y las

de la investigadora se encuentren en el mismo nivel, prescindiendo de cualquier tipo de tratamiento categorial, que impida perder la esencia de esta metodología de investigación, el compromiso con los participantes, el reconocimiento de los mismos como otros miembros más del estudio.

#### **4.6.2. La devolución de los datos**

Una vez escrito el informe final, a comienzos del año 2018, decidimos hacer una copia a cada uno de los protagonistas y proceder a su entrega. El retraso en la devolución de datos y su prolongación hasta las últimas fases de la tesis ha sido propiciado por el despertar de una serie de emociones en la biografía de la investigadora que hicieron retrasar este momento y que no queremos dejar de exponer.

Para mí esta fase del trabajo está siendo una de las más tristes que recuerdo. Hice seis copias hace un mes de la interpretación de datos y las dejé guardadas en una carpeta. Quería pensar que todos los participantes podrían leer aquellas páginas, pero sabía que Gregorio ya no estaba aquí para hacerlo. Su desaparición, la pérdida de su mujer, Carmen, y la ausencia de hijos del matrimonio, me hacen imposible hacer esta devolución, algo que me inquieta y me consterna (Diario de investigación, 1 de febrero de 2018).

En el caso de Antonio, Felisa, Gloria, Modesto y Paula, les pedimos, tanto a ellos como a sus familias, que leyeran el relato final y que hicieran las anotaciones que consideraran oportunas a lo largo del texto. Después, concretamos una cita con cada protagonista y pusimos el informe final en común. Teníamos especial interés en que tanto los participantes como sus familias, quedaran conformes con la narración realizada y que ésta representara fielmente las biografías, por ello, no dudamos en cotejar de nuevo todas las informaciones pertinentes y poner en debate el texto.

En los encuentros, también hicimos énfasis en que las citas textuales escogidas para la narración final fueran aceptadas por los protagonistas y se sintieran cómodos con su publicación, dándoles total libertad para eliminar aquella información que no considerasen oportuna.

#### **4.6.3. Códigos éticos seguidos en el estudio**

El principal reto al que se expone la investigación narrativa es la apuesta ética y política particular del investigador (Arias, 2015; Arias & Alvarado, 2015). La producción de cada estudio se realiza en unas condiciones determinadas y bajo unos códigos éticos propios, por ello se presenta la necesidad de mostrar al lector las cuestiones éticas que se han adoptado en esta investigación.

Uno de los dilemas éticos más importantes a los que nos hemos enfrentado en el desarrollo de este estudio ha sido la protección de la intimidad de los participantes. Éramos conscientes desde el inicio de la investigación de la importancia del anonimato de los protagonistas para preservar sus recuerdos (Banks, 2010; Moriña, 2017; Pauwels, 2008). Sin embargo, a lo largo del proceso y tras el análisis de los datos recogidos,

fuimos conscientes de que este anonimato no era más que una nueva forma de exclusión para los participantes y que señalaba cierto tono de arrogancia por parte de la investigadora, pues le daba el privilegio de contar una historia viva, que ella misma no había vivido.

En el diario de investigación (Anexo IX), pueden apreciarse varias reflexiones en torno a esta problemática, que decidimos resolver en las últimas fases de la investigación.

Tras leer todas las narraciones de los protagonistas, me doy cuenta de que esta historia es suya. No puedo interpretar los datos si no les pongo su nombre, ¿quién soy yo para hacer eso? Cada relato está formado por una historia personal, una historia con nombre y apellidos, que solo cobra sentido si se encuentra situada. Portelli (1986) explica cómo las voces sin poder siempre han estado sometidas a un juicio excluyente. Ausentes de los documentos escritos y condenados a ser reducidos a meros números en gráficas y estadísticas, solo si la historia oral empieza a poner nombre a estos testimonios se conseguirá dar el paso para que estas clases excluidas del discurso oficial vuelvan a ser parte de la Historia. Sé que esta decisión conlleva algunos riesgos, pero considero necesario dar este salto cualitativo y apostar por no formar parte del grupo de investigaciones que contribuyen con el silencio de ciertos grupos sociales (Diario de investigación, 8 de junio de 2017).

La decisión adoptada, no implica que no hayamos protegido el relato de los participantes, pero siempre dándoles el protagonismo y la autoría que le corresponde. A continuación, explicamos las decisiones éticas que se han ido tomando desde el comienzo de la investigación en relación a los participantes.

Antes de empezar el proceso de recogida de datos, tras varios meses de lecturas y estudios teóricos, la investigadora se entrevistó con cada uno de los protagonistas, que finalmente formaría parte de la tesis y sus familias. En esa primera reunión, les informamos de la investigación que estábamos realizando, la importancia de recuperar sus relatos, y los beneficios y riesgos relacionados con el estudio, a través de esta metodología.

En muchas investigaciones, cuando los participantes deciden contribuir con el estudio, el investigador les presenta un consentimiento informado, que los protagonistas deben firmar. Este dato supuso para nosotros el primer dilema ético. Recordamos al lector que los participantes del estudio no conocen lo que es un proyecto de tesis doctoral ni el alcance del mismo, por lo que pedirles que firmaran ese documento de antemano, nos suscitó algunas dudas. Se nos ocurrió que podíamos dar solución a este problema, pactando con cada protagonista unos principios sobre la protección de sus datos, llegando a los siguientes acuerdos:

- La persona que narra su experiencia junto con su familia (si el protagonista lo desea) participarán en la recogida de datos. Después de cada entrevista, la investigadora procederá a la transcripción de la grabación realizada, que llevará impresa al participante en el siguiente encuentro. El protagonista y su familia leerán dicha información y eliminarán aquellos acontecimientos que consideren oportunos, siendo estos borrados de la versión final de la narración.

- Cada conversación será grabada exclusivamente con grabadoras. Entendiendo que el ambiente de complicidad creado invite al participante a hablar de temas personales, que no son objeto de la investigación, no se harán públicas las grabaciones para no violar su intimidad.
- Si lo desea, el protagonista puede abandonar la investigación cuando lo considere oportuno, no sufriendo ningún tipo de repercusión negativa por esta decisión.
- Durante toda la investigación se procurará el bienestar del informante, el respeto a sus recuerdos, a sus silencios y a su memoria. La investigadora realizará las mínimas intervenciones posibles en las conversaciones, para que el protagonista pueda expresarse libremente.
- Tras finalizar las entrevistas, la investigadora imprimirá para los participantes todas las transcripciones de las entrevistas, con las correcciones oportunas que hayan exigido ellos y sus familias. Esta versión será de nuevo leída y modificada, si fuera necesario. El borrador final de la transcripción aparecerá en el anexo de la tesis.
- La investigadora realizará un análisis interpretativo de los relatos en su conjunto, que redactará en un informe final. Dicho informe será entregado a cada protagonista para que pueda cotejar si la redacción representa sus vivencias y si los extractos de su relato seleccionados tienen la conformidad del autor para su publicación.
- La investigadora irá informando a los protagonistas, a lo largo de todo el proceso, de los avances que se vayan realizando en la investigación, consultando con las personas participantes en el estudio aquellos puntos de la investigación que les afecten.

Estas decisiones respecto a los participantes, no significan que, no sea la propia investigadora la que analiza e interpreta los datos, triangula las fuentes y redacta el informe final, pues presentar los discursos de los sujetos como producto acabado, sin la pertinente interpretación de los mismos supone una gran reducción teórica (Bourdieu, 1997; Cerrillo, 2009). Es esta afirmación, la que nos lleva a mostrar al lector los códigos éticos que hemos seguido en relación a la investigación.

Después de varios años de lecturas relacionadas con la historia de posguerra y la educación, la investigadora redactó dos capítulos teóricos que plasmaron dichas realidades. Tras la recogida de datos y su posterior análisis, nos dimos cuenta de que este contexto no representaba la situación concreta descrita por los participantes (la mayoría de los estudios recogidos no recoge la realidad vivida por las clases populares, sino que se basa en análisis de documentación de archivos históricos, interpretación de estadísticas, de legislación y de biografías de referentes del régimen). Esta problemática fue presentada en algunos congresos científicos nacionales e internacionales y en varias reuniones de investigadores e investigadoras, como se puede leer en el diario de investigación. Tras la discusión de esta realidad se ha decidido prescindir de este contexto (que se encuentra en el Anexo I) con el objetivo de no presentar al lector un marco teórico que se aleje de la realidad vivida por los protagonistas del trabajo.

Otra de las decisiones a las que nos hemos enfrentado en la redacción de la tesis ha sido el lenguaje con el que se ha redactado la misma. Van Maanen (1993) pone de manifiesto que los investigadores nos encontramos en el negocio de persuadir a otros de que sabemos de qué estamos hablando. El texto se convierte así en una estrategia que dota al investigador de autoridad y logra darle credibilidad ante la comunidad científica. Una de las máximas que han guiado este trabajo es lograr cierta “simetría” entre la investigadora y los participantes. Como ya hemos expuesto, en ocasiones se convierte en una simetría disfrazada, pues es la investigadora la que ha analizado e interpretado los datos, pero no queríamos que el lenguaje adoptado, supusiera una barrera añadida a esta relación asimétrica. Por ello, hemos intentado que el texto pueda ser legible para cualquier audiencia, evitando palabras y expresiones propias de un lenguaje académico.

Unido a la redacción del texto se encuentra el posicionamiento político y social de la investigadora. Tello (2012) afirma que es un aspecto crucial en la investigación narrativa, hacer explícito el posicionamiento del investigador ante el campo a investigar, puesto que si no es así, la investigación está descontextualizada de la realidad social y cultural de la que nace. Asumimos esta subjetividad desde el principio de la investigación y la hemos hecho visible en toda la investigación realizada.

Relacionado con los conceptos expuestos anteriormente se encuentra la presencia de la investigadora en el texto. En las producciones narrativas, existe un proceso relacional entre los investigadores y los participantes, que no se aprecia en otras técnicas cualitativas. De este modo, los cuerpos de ambos protagonistas se convierten en partes esenciales de la investigación y el corpus teórico no puede obviar esta realidad, pues se debe dar cuenta al lector de que existe un cuerpo que siente, que se emociona, que aprende de la experiencia narrada y que es indisociable del relato que se construye (Troncoso et al., 2017). En nuestro estudio hemos presentado esta realidad a la audiencia, en cada uno de los capítulos.

Para la triangulación de fuentes se han utilizado múltiples documentos primarios y secundarios, que nos han permitido configurar el informe final. Con el objetivo de que estas fuentes puedan ser utilizadas por otros investigadores, las presentamos de forma complementaria en los anexos de la tesis (Anexos III, IV, V, VI, VII, VIII). Además, para que otros profesionales puedan saber cómo hemos llegado a las conclusiones del estudio y conozcan las decisiones que se han ido tomando a lo largo del mismo, también presentamos en los anexos el diario de la investigadora (Anexo IX).

#### **4.6.4. ¿Y ahora qué?**

La devolución de los datos nos lleva directamente a cuestionarnos el para qué ha servido este trabajo. Nos preguntamos cómo ha contribuido el estudio al conocimiento científico de la historia franquista, qué ha aportado a los participantes, qué ha significado este trabajo para nosotros mismos como investigadores

Los recuerdos de la posguerra son reliquias históricas que se han mantenido encerradas en los hogares y en las memorias de todas aquellas personas que vivieron la crueldad de una guerra y las repercusiones sociales y económicas posteriores al conflicto armado.

Verónica Sierra explica en su libro que este tipo de contribuciones a la memoria histórica permiten reclamar justicia, rescatar el nombre y la dignidad de aquellos a los que les fue arrebatada (Sierra, 2016).

El reconocimiento público de la injusticia a la que fueron sometidos los menores de clases populares en el franquismo no cerrará sus heridas emocionales, no les devolverá la infancia que les fue despojada, no borrará el miedo que sintieron siendo niños y niñas, ni el hambre, ni el dolor, ni la humillación por ser quiénes eran, pero sí permitirá cumplir un anhelo: ser escuchados, salir de su silencio y formar parte de una historia escrita en la que jamás se han sentido representados.

Son muchas las líneas de trabajo que se nos presentan después de esta tesis, aunque más bien podríamos decir que este estudio no ha hecho más que abrirnos un camino para seguir investigando. A lo largo de esta experiencia, como investigadores hemos sufrido los cambios que conlleva ser autores de una investigación biográfico-narrativa. Rivas (2012) expone que cuando un investigador o investigadora entra en contacto con los sujetos investigados, se adentra en su mundo, bebe sus palabras, nada en sus recuerdos, cambia su forma de pensar y de entender el mundo: se transforma.

Siendo honestos con el lector, queremos expresar que no ha sido el conocimiento científico lo que más nos ha aportado en este estudio, ni la interpretación de los datos, ni la construcción de una tesis doctoral. A nivel académico y personal, lo que nos ha enseñado esta investigación es a escuchar sin relojes una historia que no es pasada, a aprender qué significó el franquismo a la luz de una mirada sincera, al calor de una voz rota, al silencio de un espacio repleto de recuerdos.

## **CAPÍTULO V: PRIMERA PANORÁMICA. EDUCACIÓN DE LA INFANCIA POPULAR EN LA GUERRA CIVIL Y LA POSGUERRA. LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD**

La construcción del puente me permitió llegar al otro lado de la orilla. Esperaba encontrar tras su cruce un bello paisaje, pero ante mis ojos se presenta un ambiente desolador. La panorámica presenta calles sin pavimentar, edificios en ruinas, militares empuñando fusiles... Quedo extrañada ante tal escena, porque aquel paisaje me resulta familiar. Decido avanzar caminando algunos metros. Las calles están desiertas. Tras dar unos pasos más, diviso al fondo el Acueducto y caigo en la cuenta de que estoy en Segovia. Es mi ciudad, pero hoy la contemplo atónita, como si el tiempo la hubiera cambiado. Salgo de mi ensoñación al oír las voces de aquellos pequeños que escuchaba jugar cuando estaba al otro lado de la orilla. Ahora puedo verles. Son tres niños y tres niñas de diferentes edades. Cuando me acerco a ellos, se levantan y dirigen su mirada ante mí. Veo en sus ojos el dolor de la historia, la historia de la guerra civil y la posguerra.

El presente capítulo trata de hacer un recorrido por la infancia de Felisa, Gregorio, Gloria, Modesto, Paula y Antonio, los seis protagonistas de la presente tesis doctoral. Los participantes nacen en diferentes momentos de la década de 1930 en la provincia de Segovia, en el seno de familias de clase popular. A través de la narración de sus experiencias infantiles, que quedan agrupadas bajo el primer núcleo de significado del que parte el análisis de datos, podremos conocer las vivencias que los participantes recuerdan haber experimentado desde el contexto familiar y social próximo.

Bajo seis categorías de análisis que presentan diversos temas nacidos de sus propios relatos, zambulliremos al lector en la infancia de los informantes. El capítulo da algunas muestras de cómo la familia, las experiencias cotidianas, las carencias económicas, la falta de recursos sanitarios y alimenticios y las relaciones entre los menores y otros grupos sociales de la comunidad, ayudan a los pequeños a adquirir una serie de aprendizajes informales que serán aspectos clave para que asuman desde sus primeras experiencias, su condición de clase y de género.

En estas vivencias queda demostrado cómo la Iglesia y la Falange se presentan como las instituciones que rigen la vida cultural de la España de posguerra, conduciendo a la infancia -especialmente a aquella procedente de los grupos sociales con menos recursos- a una asunción del lugar que ocupan en la sociedad. Asegurar el sometimiento y la docilidad de este grupo de población infantil, constituía una de las claves más importantes para que la dictadura persistiera en el tiempo, por ello, el régimen no dudó en desplegar toda su artillería, sometiendo a una estricta vigilancia las actividades que los niños y las niñas realizaban fuera del espacio escolar y promoviendo algunas costumbres que moldearían su identidad.

Las palabras recogidas de los seis protagonistas, durante el periodo de entrevistas, han sido las que han ido guiando toda la narración que se presenta en las siguientes páginas. Las voces de los participantes, presentadas en letra cursiva, se irán uniendo con la de la investigadora, para formar un texto cohesionado y narrativo. Pasamos a desvelar cómo fue vivida esta infancia.

## **5.1. Mi familia**

Las biografías de nuestros protagonistas dan muestras desde sus inicios, de la importancia que las clases populares le otorgaban al ente familiar. A través de las vivencias experimentadas dentro del núcleo familiar, podemos profundizar en el conocimiento de los progenitores y el papel que cada uno de los miembros de la familia representaba para la infancia.

### **5.1.1. Allí se conocieron mi padre y mi madre**

Los padres de Antonio, Felisa, Gloria, Modesto, Paula y Gregorio tienen una infancia marcada por la escasez, como nos cuentan sus hijos e hijas. Sus experiencias escolares son breves y en muchos casos inexistentes. Todos nuestros protagonistas dejan ver a través de sus relatos, los problemas de alfabetización que poseen alguno de sus padres o incluso los dos:

*Mi madre sí fue unos años a la escuela, pero mi padre no (...). Mi padre no sabía leer, muchas de las familias del pueblo eran analfabetas, la mayoría de los padres no habían ido al colegio nunca (Felisa, entrevista 1).*

Esta escasa formación académica de los progenitores venía propiciada porque sus familias habían precisado de la mano de obra de los menores para mantener la economía del hogar. Esta idea nos surge a través de las narraciones de los participantes, que revelan cómo sus padres habían tenido que ocuparse en su juventud, en empleos de baja cualificación profesional, por la falta de recursos que se presentaban en los hogares:

*Normalmente, el que tenía mucha cosecha, pues contrataba gente. De esta forma se conocieron mi padre y mi madre, porque venían de Cantalejo, de Fuenterrebollo, de donde solían venir chicas jóvenes a escardar y luego se quedaban, si se necesitaba segar; bueno, pues por hacer ese trabajo, se pagaba dinero y como no estaban las cosas como ahora, pues la gente se buscaba sus trabajos. Allí se conocieron mi padre y mi madre. Mi madre fue allí a escardar y allí conoció a mi padre (Gloria, entrevista 5).*

El relato de Gloria es el único en el que se explica cómo se conocieron sus progenitores. El resto de participantes omite este detalle, pero lo que sí podemos exponer es que todos los padres de nuestros protagonistas son nacidos en la provincia de Segovia.

La agricultura y la ganadería, en el caso de los padres y el cuidado y la limpieza de hogares, en el caso de las madres, son los empleos que se repiten con mayor frecuencia en las narraciones de nuestros protagonistas, antes de que sus progenitores contrajeran matrimonio. Todos los participantes admiten que la edad que sus padres tenían en el

momento de casarse, estaba comprendida entre los veinte y los veintisiete años y en todas las parejas, la mujer solía ser más joven que el hombre.

*La gente se casaba muy joven, a partir de los veinte o veintidós años, ya veías a la gente casarse* (Modesto, entrevista 1).

Una vez que se produce el enlace matrimonial, las familias comienzan a residir en viviendas alquiladas (como podemos ver en el caso de los padres de Paula y Gregorio) o en humildes propiedades rurales, que en la mayoría de los casos pertenecen a la familia paterna, con la que convive la pareja en sus primeros años de matrimonio (así podemos apreciarlo en los relatos de Gloria, Felisa, Modesto o Antonio).

La alianza matrimonial trae consigo la asunción de diferentes roles para cada miembro de la pareja. De esta forma, mientras las mujeres se emplean en el hogar y colaboran de forma activa, sin ninguna remuneración económica, en el negocio familiar (como ocurre en el caso de la madre de Felisa y la de Antonio, que ayudan en las tareas del campo o la de Gloria, que trabaja en la tienda de ultramarinos que el matrimonio acaba de inaugurar); los hombres continúan realizando su trabajo fuera del hogar, obteniendo un jornal por su labor. El padre de Felisa y el de Antonio se dedican a la agricultura; el padre de Gloria además de las labores del campo, trabaja en la tienda de alimentación; el progenitor de Modesto se emplea en el pinar; el padre de Paula es albañil; y el de Gregorio, trabaja como cocinero en la Academia Militar de Segovia.

### **5.1.2. Yo tuve cinco hermanos, pero todos se murieron de pequeños**

Pronto, los núcleos familiares comienzan a recibir con alegría nuevos miembros. La edad de los progenitores al concebir su primer hijo, en la mayoría de los casos, se sitúa, para la mujer, entre los veinte y los veinticuatro años y para el hombre entre los veintitrés y los veintisiete años. La diferencia de edad entre los hermanos, cuyos nacimientos se enmarcan en todos los casos, en los diez primeros años de matrimonio, da algunas pistas de la importancia que se otorgaba, en esta clase social, a la descendencia y de la inexistencia de métodos anticonceptivos.

Todas las familias de nuestros protagonistas eran, en sus inicios, numerosas. Los padres de Antonio tuvieron tres hijos, los de Gregorio tuvieron cuatro hijos, los de Felisa cinco, la familia de Paula seis, la de Gloria siete y la más numerosa fue la familia de Modesto, con nueve hijos.

*Mi familia estaba compuesta por cuatro miembros, aunque llegamos a ser nueve, pero solo nos quedamos cuatro, los demás miembros murieron* (Modesto, entrevista 1).

Existen varias razones por las que el número de miembros de la familia sufre variaciones tras esta primera década de matrimonio, todas ellas marcadas por la muerte de los descendientes. En primer lugar, algunos de nuestros protagonistas, como Paula, afirman que el aborto natural fue una de las razones por la que su familia perdió a un hijo.

*Ahora que hablo de mi madre, la pobrecilla siempre estaba trabajando. Me acuerdo que una vez, tenía un barreñón cargado y sin querer se dio en la tripa, un golpe fuerte y estaba embarazada y perdió al niño (Paula, entrevista 3).*

Otra de las razones que propician la pérdida de menores en las familias, viene producida por las malas condiciones alimenticias de la madre, que impedía dar los suficientes nutrientes a los menores, a través de la leche materna, con la consiguiente muerte de los bebés por falta de alimento. Este hecho puede apreciarse en los relatos de Felisa y de Modesto.

*Yo tuve cinco hermanos, pero todos se murieron de pequeños, porque mi madre no les podía criar y les daba a criar a una señora, que se dedicaba a cuidar niños, bueno más que a cuidar, a darles de mamar, pero al final se acababan muriendo, porque claro, según estaban las cosas y el hambre que se pasaba, tampoco creo que les diera mucho de mamar, y al final acabaron muriendo. Otro murió de meningitis, lo recuerdo porque yo era pequeña y se me quedó marcado su entierro (Felisa, entrevista 6).*

Junto con la falta de alimento, como apunta Felisa, se encuentra otro factor clave: las enfermedades. El relato de esta participante, junto con el de Modesto y Antonio es aclaratorio de cómo padecimientos como la meningitis, la poliomelitis, la difteria o la tuberculosis, afectaron de forma profunda a la infancia de las capas sociales con menores recursos.

*Yo tengo una hermana, pero antes de esta hermana, se murió una niña de año y medio, majísima. Yo me acuerdo de ella, porque en aquellos años, había alguna enfermedad en los niños, o algo así y trajeron una medicina para dársela a mi hermana, pero había otro que parece que estaba más grave, se la dieron a él, y esta niña murió (...) cuando murió, yo era un niño, pero me acuerdo perfectamente de ella. Era una niña majísima, tendría yo cinco años (Antonio, entrevista 1).*

La última de las razones que hemos podido apreciar en las narraciones de nuestros protagonistas, por la que las familias perdían a sus descendientes, es debida a los accidentes que durante la etapa de la adolescencia y la juventud sufrían algunos jóvenes, todas ellas motivadas por razones laborales. Esta tipología de pérdidas se encuentra en el relato de Gloria y en el de Modesto.

*Yo soy el más pequeño de mis hermanos, luego mi hermano mayor se iba al pinar a trabajar y le mató un pino. Yo iba de pequeño a ayudarlo y cuando él se mató, pues me quedé yo solo (Modesto, entrevista 1).*

### **5.1.3. Mis padres, nunca les vi que me dieran un beso**

La narración de estas pérdidas, marcan profundamente el relato de infancia de nuestros protagonistas. Estos recuerdos nos llevan a conocer el valor que nuestros participantes les otorgan a los hermanos y nos permitan profundizar en las relaciones fraternales.

*La infancia fue para mí una etapa regular, porque yo era sola, no tenía hermanos, entonces no fue muy bonita esa etapa, porque me faltaba a alguien con quien jugar (Felisa, entrevista 1).*

Informantes como Gloria o Gregorio dan muestras a través de sus testimonios, de cómo las interacciones entre los hermanos, el apoyo que estas figuras se profesaban y los sólidos lazos afectivos que se tejían entre los pequeños, eran la base de la seguridad emocional para nuestros protagonistas.

*Me acuerdo de mis hermanos, que salíamos al patio de casa a jugar, cuando éramos pequeños y nos divertíamos mucho jugando todos entre sí (...). Otra vez, me acuerdo que íbamos al rosario, porque nos tocaba ir al rosario, todas las tardes, a los niños y mira por dónde fuimos allí y uno de mis hermanos estaba trabajando, entonces otro decidió, que antes de que llegara, se iba a poner detrás de la puerta para asustarle y el susto en realidad se le llevó él, porque llegó mi otro hermano, abrió la puerta fuerte y le pegó un porrazo que no veas ¡no veas las que liaban! (Gloria, entrevista 1).*

Este afecto que parece mostrarse en los relatos, no se corresponde con las muestras de cariño y el contacto físico que los menores se proporcionaban entre sí, como nos explica Modesto:

*Entre los hermanos nos llevábamos bien (...) y a pesar de eso, pues tampoco nos mostrábamos cariño, ni besos, ni abrazos. Nos queríamos como hermanos, pero nada más. Es que esto era así en la mayoría de las casas, por no decir todas. La gente era más seca (Modesto, entrevista 5).*

La edad de los hermanos y el sexo también juega un factor determinante en las relaciones e interacciones que se urden entre estos miembros de la familia. De esta forma, Modesto presenta cómo la mayoría de sus vivencias infantiles están en compañía de su hermano, igual que Gregorio, que comparte con sus hermanos varones juegos y tiempos de ocio. De la misma manera, Paula o Gloria explican el apego que les une hacia sus hermanas. En cambio, Antonio, que solo tiene una hermana menor, relata de esta forma los vínculos que le unen a ella:

*Nos queríamos muchísimo y nos seguiremos queriendo siempre, pero no jugábamos juntos. Mi hermana era una niña orilla de mí y yo no podía jugar con ella, como tenía ocho años menos que yo, no jugábamos juntos (Antonio, entrevista 1).*

A partir de la verbalización de anécdotas que surgen en la convivencia entre los hermanos, sus juegos y sus peleas, aparece la primera imagen de la madre:

*Mi madre era una persona que te daba caña, cada dos por tres, como nos portáramos mal nos pegaba y la teníamos mucho respeto (...). Me estoy acordando que estábamos sentados a la lumbre, los cuatro, mi padre a un rincón, yo a otro, y mi madre y mi hermana en medio y como nos quiñáramos mi hermana y yo, cogía las tenazas de la lumbre y te pegaba un tenazazo, que te quedabas nuevo (Modesto, entrevista 5).*

La figura materna representa un modelo excepcional para los menores en los primeros años de la infancia. La ternura con la que nuestros protagonistas evocan los recuerdos de su madre en esta etapa de niñez, muestra la importancia de las relaciones materno-filiales. Analizando de forma más profunda estas relaciones, resulta interesante visibilizar la forma que tienen los participantes de describir a este referente materno.

Expresiones como *la pobrecilla*, *la pobre mujer* o *esa mujer era un ángel* son recurrentes en todos los relatos, cuando los participantes hablan de sus respectivas madres.

*Mi madre era un ángel, era de las personas estas antiguas que nunca ha podido darnos un consejo. No hacía más que coser soletas en los calcetines, ella no sabía hacer nada que no fuera estar haciendo las cosas de casa. Ella no salía nada de casa* (Paula, entrevista 2).

Estos términos son utilizados cuando los protagonistas reflexionan sobre la escasa formación académica de su progenitora, el incansable trabajo que desempeñaba dentro del hogar, la casi imperceptible vida social que tenía la mujer fuera del hogar o los pocos cuidados que recibía la madre cuando estaba enferma.

*Me acuerdo que mi madre, que estuvo enferma de cáncer de vesícula y no se la quitó nunca, hasta que se murió, por eso yo me acordé mucho de tener una hermana y cuando la daban los cólicos, venían mis tías a cuidarla* (Felisa, entrevista 2).

La limpieza de la casa, la colaboración en las labores del negocio familiar y el cuidado y la educación de los menores eran las ocupaciones fundamentales para el género femenino, como así nos informan nuestros participantes.

*Me acuerdo de alguna pedrada que otra de otro compañero o de mi hermano (...). Íbamos a casa y decíamos - ¡madre!- y nos decía mi madre - ¿qué te pasa hijo?- y decíamos - pues nada, madre, que me ha pegado Juan una pedrada en la cabeza- y ella decía - no te preocupes, hijo- y nos llevaba a curarnos* (Gregorio, entrevista 3).

Junto a estas obligaciones, los exiguos tiempos de ocio femeninos eran empleados para la costura, la asistencia a ceremonias religiosas y la participación en tareas de mantenimiento de la iglesia.

*Mi madre la gustaba mucho adornar la iglesia. La hacía unas flores (...) con alambres y unos papeles muy bonitos, que compraba aquí en Segovia. Hacía unas flores preciosas para adornar los altares. Hacía con papel blanco, azucenas, con papel verde, hacía pinos y lo que más me admiraba a mí eran las rosas que hacía. Las ponía alrededor de los altares, todo lleno de flores, era precioso. Te aseguro que llamaba la atención. Me acuerdo que en cuanto veía el altar feo se encargaba de decorarlo* (Gloria, entrevista 4).

La realización de este tipo de actividades por las madres, de forma rutinaria, las permite convertirse para los pequeños en ejemplo de sumisión y entrega. Además se presentan como la fuente del modelo de religiosidad, de educación y de transmisión de los valores patriarcales hacia la descendencia.

*Mi madre me peinaba y me hacía unos tirabuzones con unos lazos* (Paula, entrevista 2).

A través de la narración de los afectos femeninos hacia los menores, se presenta en el relato de Modesto la figura del padre.

*Mis padres, nunca les vi que me dieran un beso o un abrazo, creo que el día que tomé la comunión fue el único que me dieron un beso (...) recuerdo que cuando venía de la calle me decían - ¿dónde andas? Pero eso de llegar y darme un beso, nunca (Modesto, entrevista 5).*

Debemos hacer visible que la figura paterna no aparece representada con la misma frecuencia que la de la madre en las entrevistas y para describir al progenitor, los protagonistas suelen recurrir a hacerlo por oposición a la figura materna y a las labores que esta realizaba.

*El hombre siempre ha sido un poco dominante (...) los hombres se dedicaban simplemente a trabajar, ni labores de casa, ni cuidar a los hijos (Gloria, entrevista 3).*

El escaso número de horas que los niños y las niñas vivencian en compañía del padre, empleado a tiempo completo todos los días de la semana, muestran cómo la relación padre-hijo no es tan sólida como la establecida entre la madre y el menor.

*Los hombres de antes tenían mucho carácter y había que hacer lo que te dijeran, si no querías ganarte alguna torta (...). A nosotros, en ocasiones especiales, como Nochebuena o algún día importante, pues sí que nos hacía la comida. Me acuerdo de una vez, que nos estaba haciendo helado. Me fui a la cocina para aprender a hacerle y lo único que aprendí fue a machacar hielo, eso fue lo que aprendí. Lo primero que me dijo fue - ¡tú a machacar hielo! Y en cuánto acabes, ya sabes, ¡largo de aquí, que me estorbas!- no le gustaba enseñarnos (Gregorio, entrevista 5).*

Esta anécdota que recuerda Gregorio, en compañía de su padre, y que se presenta en todos los relatos, nos lleva a comprender que la educación de los menores estaba completamente ligada a la madre. Es ella la que enseña a los hijos e hijas, a través de sus acciones, que el padre debe ser respetado, porque constituye la cabeza de la familia, así podemos apreciarlo en los relatos de Modesto, Antonio o Gloria.

*Mi padre era un hombre al que tenía mucho respeto, porque era muy bueno, muy bueno y no tenía mucho carácter y todo lo que yo hacía le parecía bien. Nunca me regañó, nunca me pegó ¡nunca! (Antonio, entrevista 2).*

Los lugares y espacios en los que el padre emplea sus tiempos, las relaciones que esta figura paterna teje con el exterior, sus formas de actuar en el espacio público, así como el papel que representa en los negocios, son las claves que permiten enseñar a los pequeños cuál es el espacio y el papel que ocupa el hombre en la sociedad.

*Mi padre comía algunas veces allí, en la Posada, y tenía la costumbre de meterse la servilleta en el bolsillo, como si fuera el pañuelo de limpiarse. Llegaba a casa con la servilleta y cuando volvía otro día a Segovia, lo primero que hacía era traer otra vez la servilleta aquí (Gloria, entrevista 3).*

Hermanas, hermanos, padre y madre, constituyen los referentes educativos fundamentales para los participantes durante su infancia, pero existe otra figura que merece especial mención, por su influencia en los menores: la abuela. Este miembro de la familia aparece en los relatos de Gloria, Paula y Antonio y se presenta como un

modelo educativo a considerar en las biografías de los protagonistas. La abuela ayuda a la madre al cuidado de la infancia, y se convierte en modelo de conducta y buen comportamiento. Además, proporciona a los pequeños la seguridad y el afecto que necesitan, actuaciones que permiten a los participantes recordar a su abuela con especial ternura.

*Mi abuela era muy buena y nos quería muchísimo, de verdad, muchísimo. Yo de niño, ella tenía su cama y yo la mía, pero me encantaba dormir con ella, así que me iba a su cama a dormir (...). Mi abuela ha estado toda la vida viviendo en nuestra casa (...). Tengo muchos recuerdos de ella, de cuando era pequeño. Me acuerdo que ella nos enseñaba todas las oraciones, nos enseñaba a rezar. Hemos sido muy católicos, siempre íbamos con ella y con mi madre, y yo también he seguido, yendo a misa los domingos (Antonio, entrevista 1).*

La religiosidad, el servilismo y la abnegación que se aprecian en cada una de las actuaciones de este miembro de la familia femenino, constituyen un importante foco educativo para nuestros protagonistas.

*Siendo yo pequeña, pues mi abuela había perdido la noción de las cosas, entonces mis hermanos y yo, íbamos a su casa a dormir con ella y la pobrecilla, pues se hacía a lo mejor unas sopitas de ajo, para cenar y cuando estaba bien, nos decía –mirad, chicos, yo me hago las sopitas de ajo y vosotros os coméis el torreznillo- (...) y nosotros la decíamos – que no, abuela, te le comes tú que te hace más falta que a nosotros- y ella decía que no, que nos le comiéramos nosotros y si no nos le comíamos, no se quedaba a gusto (Gloria, entrevista 3).*

Cuando los niños y niñas van creciendo, no se desvinculan de esta figura femenina sino que sus relaciones con ella van consolidándose y variando en función del género. Así, Antonio, los hermanos de Gloria o los de Paula, le llevan comida y le protegen cuando es necesario, asumiendo su papel masculino; mientras tanto, las niñas, le acompañan a misa, aprenden a coser con ella y le ayudan a realizar las labores del hogar.

*Me acuerdo de mi abuela, que se ponía en un rincón en el solillo, con las mujeres viejas a coser y mi mujer, que era muy joven y vivía por allí, era una chiquilla, iba a enhebrarlas la aguja. Se ponían en un rinconcillo las viejas y allí estaban (...). Y las niñas siempre han aprendido y han hecho labores de bastidor y de cosas de esas (Antonio, entrevista 4).*

La figura del abuelo solo se hace visible en una ocasión, en el relato de Paula. La relación de los menores con este miembro de la familia no parece ser importante (puesto que la mayoría de ellos ni siquiera llegaron a conocer a los suyos). En el caso de Paula, esta relación se basaba exclusivamente en el cuidado que la protagonista, siendo niña, le proporcionaba.

*Yo tenía un abuelo, el padre de mi madre, que vivía en una casita en El Carmen. Allí tenía una fragua y allí trabajaba. Yo iba todas las semanas y le decía - ¡abuelo! - y decía - ¡hola cariño!- y le decía – tome, ahí le traigo ropa limpia. Mi abuelo tenía allí un árbol con unos higos maravillosos y yo, mientras mi abuelo me volvía a traer la*

*ropa sucia que había acumulado, me liaba a comer todos los higos, me subía al árbol y me los comía y me cogía un montón de ellos y me los ponía en el delantal para llevárselos a mis hermanos (Paula, entrevista 1).*

Por último, tíos y primos también son recordados de forma transversal en las narraciones de nuestros protagonistas. Su influencia educativa es menor que la del resto de los miembros anteriormente mencionados, pero su presencia nos permite ver cómo sí existían relaciones con los mismos y además resultaban ser cercanas. La narración de cómo Felisa o Modesto jugaban con sus primos en días festivos y tiempos estivales; de Paula, cuando habla de la triste pérdida de su tía y sus primos en un bombardeo y la conmoción que produce en la familia su despedida; o la vinculación de Antonio con su tío deja constancia de la cercanía que algunos de los protagonistas tenían en su infancia con estos miembros de la familia.

*Tengo fotografías de niño vestido de Falange, desde que tenía seis años. Mi tío fue falangista y era de los que andaban siendo luego voluntarios en la guerra (Antonio, entrevista 1).*

## **5.2. A mi padre jamás le he visto haciendo las cosas de casa**

Al poner en discusión las biografías de nuestros participantes, apreciamos que la rutina doméstica se convierte en otro de los focos de aprendizaje para la infancia. A partir del recuerdo de la casa, lugar en el que los participantes viven sus experiencias infantiles, podemos destapar un conjunto de conocimientos desde los cuales los menores asumen su condición de clase y de género.

### **5.2.1. La mujer estaba todo el día en la cocina**

Partimos de una diferencia que en este caso resulta fundamental: el contexto urbano y el rural. Ya desde los primeros recuerdos que los protagonistas tienen acerca de sus viviendas somos conscientes de algunas diferencias de partida, que condicionarán la vida doméstica. Como comentábamos en la categoría anterior, mientras los padres de Modesto, Gloria, Felisa y Antonio son humildes propietarios rurales, las familias de Paula y Gregorio, habitan en casas alquiladas de la ciudad de Segovia.

*Antes las familias, sobre todo te hablo en Segovia, vivía en pisos y casas alquiladas, que más o menos se pagaban por ellas de cincuenta a cien pesetas mensuales (...). Había más casas en alquiler que compradas. Había menos dinero que ahora, pero mucho menos (Gregorio, entrevista 4).*

Esta diferencia en cuanto a la propiedad de las viviendas y su situación, trae consigo algunas desigualdades en relación a los recursos de los que disponen los hogares. Así, los domicilios rurales no tienen acceso ni al agua corriente y el suministro eléctrico es escaso, como nos explica Modesto:

*Lo que tampoco teníamos casi era luz. Recuerdo que iba a ciento veinticinco ¡date cuenta qué rapidez! (Modesto, entrevista 2).*

Las casas construidas en la ciudad, aunque con algunas limitaciones, sí cuentan con estos recursos, según lo describen Gregorio o Paula:

*La mía era bastante grande. Tenía la habitación de mis padres, otra habitación en medio, un comedor bastante grande y luego teníamos una estufa de carbón y leña en medio, que era una maravilla de lo bien que calentaba. Luego estaba el cuarto de mi hermano, otro cuarto, un servicio y la cocina (Gregorio, entrevista 1).*

Las viviendas rurales, sin agua corriente, tampoco disponen de aseos, lo que obliga a los miembros de la familia a hacer sus necesidades en las cuadras de los animales o en los prados que había cerca de las casas, como nos explican Felisa, Gloria, Modesto o Antonio. Estas prácticas nos llevan a hacer visibles las condiciones de insalubridad y marginación a las que fueron sometidas las capas sociales con menores recursos.

Junto a la ausencia de aseos, resulta ejemplar de esta situación de precariedad el recuerdo que los participantes tienen de algunas dependencias de las casas, como sus respectivos dormitorios y los muebles con los que contaban estos espacios del hogar.

*El que tenía cama, dormía en una cama, el que no en un jergón de paja. Todo pobreza. Se dice así, pero fueron tiempos muy duros (Felisa, entrevista 1).*

Este recuerdo del dormitorio, también resulta ser esclarecedor del hacinamiento al que las familias humildes estaban sometidas, pues era frecuente que varios menores compartieran espacios reducidos.

*Mi casa tenía una habitación en la que dormían mis padres, y otra, donde dormíamos todos los hermanos, luego estaba la sala y la cocina. En la cocina había un cuarto pequeño, pero tuvimos que coger a mi abuela y la metimos en el cuartito ese y baño... no teníamos (Paula, entrevista 1).*

La representación mental de la vivienda de la infancia, lleva a nuestros protagonistas, a comentar las primeras características del contexto en el que las propiedades estaban enmarcadas, una escena que resulta sórdida en entornos rurales:

*Las calles estaban llenas de barro y moñigas y basura de las vacas. Entonces estaban las cuadras al lado de las casas, pegando a ellas y en vez de sacar la basura fuera del pueblo, la dejaban al lado de la cuadra, en un rincón de la calle (Modesto, entrevista 3).*

Calles sin asfaltar y sin alumbrado público, casas primitivas, ausencia de espacios de recreo para los menores y de servicios mínimos, son algunas de las características que podemos extraer de los relatos enmarcados en contextos rurales.

A diferencia de este tipo de entornos, la ciudad ofrecía a las familias servicios de electricidad, agua y hospitales. Paula y Gregorio nos explican que a pesar de las deficiencias que se percibían en las viviendas con menos recursos, la zona urbana contaba con algunos servicios públicos como parques de recreo, calles pavimentadas u hospitales, que permitían tener mejor calidad de vida a sus habitantes.

A partir de la descripción de las dependencias del hogar, la ausencia de algunos bienes y recursos, así como el contexto en el que se insertaban las casas, se inician un conjunto de actividades entre los diferentes miembros de la familia, para conseguir llevar al hogar recursos básicos como el agua y el fuego.

La ausencia de agua corriente en las viviendas es uno de los núcleos centrales para conocer las responsabilidades que cada género asume en relación a su búsqueda y uso en la cotidianidad. Desde los relatos de nuestros participantes constatamos cómo la relación con el agua suele ser una tarea esencialmente femenina. Su búsqueda en pozos y fuentes, el lavado de ropa, la limpieza de los utensilios de cocina o el aseo de los menores suelen ser parcelas ocupadas exclusivamente por la mujer.

*Lavábamos a mano. Me acuerdo que mi madre, de lo poco que pudo ir a la cacera, allí iba a lavar, cogía la mujer un cesto, metía la ropa y allí se iba a lavarla. Luego después la tendían todas las mujeres allí, pero esto era en invierno, que corría la cacera, porque en verano, a las pobrecillas las tocaba ir donde desembocan las salivaderas del pantano (...) se llevaban un trocito de pan y comían allí. Lavaban la ropa, la dejaban secar y luego a media tarde, cuando ya se había secado, la traían otra vez, para no traer tanto peso (Modesto, entrevista 2).*

En estas labores, como explican nuestros protagonistas, los hijos y las hijas menores -especialmente estas últimas- solían ayudar a sus respectivas madres. En el caso femenino, esta ayuda es obligada, pues las niñas van siendo instruidas desde la infancia para ir aprendiendo y siendo conscientes de las responsabilidades que les son atribuidas desde el hogar. Para los niños, esta colaboración se realiza por la compasión que sienten hacia la figura materna y siempre asumiendo su rol masculino. De esta forma, Felisa, Gloria o la hermana de Modesto, solían guardar el turno con los cántaros para coger el agua en los pozos y las fuentes cercanos a la vivienda; mientras, Gregorio ayudaba a su madre cuando iba a realizar la colada a un río que estaba cercano a su casa.

*Yo ayudaba a mi madre a todo lo que podía. Anda que cuando bajábamos a lavar a la Alameda... ¡a ver quién te crees que cogía la carretilla y la bajaba hasta allí, para que pudiera lavar la ropa mi madre! Aunque yo no la lavaba, la evitaba de tener que bajar a ella cargada hasta allí y una vez que lo había lavado, pues se lo volvía a subir a casa en la carretilla, toda la cuesta para arriba. Era ella la que hacía las cosas de casa, pero nosotros la ayudábamos a lo que podíamos (Gregorio, entrevista 5).*

Otro de los puntos en común que destacamos en todas las viviendas de nuestros protagonistas es que ninguna de ellas posee calefacción. Mantas hechas con sacos de pienso para animales, mantones convertidos en abrigos o bolsas atadas a los pies son solo algunos de los recursos que Felisa, Modesto o Gregorio cuentan que se utilizaban para combatir el frío en la temporada invernal. Junto a estos utensilios, aparece un recurso fundamental para proporcionar calor a la familia: el fuego. La necesidad de disponer del mismo, trae aparejada una distinción de funciones de cada género para su obtención. De esta forma, mientras el hombre se responsabiliza de ir a buscar la leña, de partirla y de llevarla al hogar, la mujer era la encargada de mantener el fuego dentro de la casa, para lo cual se hacía imprescindible que no pasara apenas tiempo fuera del hogar.

*Yo a mi padre jamás le he visto haciendo las cosas de casa. A lo mejor era otra cosa la que hacía, cuidar a los animales o meter leña o lo que fuera, pero de casa no hacía nada (Modesto, entrevista 5).*

Esta asunción de las tareas que se presentan para cada género nos lleva a visibilizar cómo el hombre se apodera a través de sus prácticas cotidianas de los espacios públicos, mientras la mujer asume su vinculación al espacio privado. El mantenimiento del fuego, no solo en los meses de invierno sino todo el año, pues este constituye el recurso necesario para poder cocinar ante la ausencia de electricidad, permite que nuestros protagonistas recuerden a sus progenitoras en escenas siempre ligadas al espacio de la cocina.

*La mujer estaba a todas horas en la cocina, haciendo la comida en la chimenea, que tenía que estar siempre pendiente de la lumbre y de todo ¡madre mía! Anda que no se tardaba de hacer el cocido... (Modesto, entrevista 2).*

Algunas imágenes recuperadas de las memorias del Fondo Romero Marín nos permiten adentrarnos en escenas que reproducen esta realidad. Así podemos verlo en una de las fotografías, que se presentan en un estudio monográfico sobre Cuéllar (Segovia) y que la autora de la memoria la define como “cocina típica”.



*Figura 10.* Fotografía de una escena familiar segoviana en la cocina. Morales Merino, M.P. “Estudio monográfico de la Sección Graduada de Cuéllar” (s.p.). Trabajo inédito, 1965. FRM 024. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.

Precisamente este espacio de la cocina, se convierte en uno de los escasos focos de socialización para la mujer. Las pocas conversaciones que la figura femenina establece con familiares y amigos se producen al calor del fuego.

*Iba a casa de unos vecinos que eran muy pobres, pero que tenían un familiar resinero, que les llevaba una tanda de teas allí ¡que no veas!... echaban una tea y me daba gusto estar allí con ellos (Antonio, entrevista 3).*

Las relaciones entre padres e hijos también se establecen en este espacio de la cocina o del salón, donde está situada la chimenea.

### **5.2.2. La madre se encargaba de servir, mi hermana le ayudaba**

Esta primera descripción del hogar, que relatan los protagonistas nos lleva a profundizar un poco más sobre el espacio doméstico y las funciones que cada género asume para su cuidado y funcionamiento. En el análisis de los relatos apreciamos cómo la mujer protagoniza todas y cada una de las funciones que se desempeñan dentro del hogar.

*Las mujeres estaban todo el día en casa. Ellas se encargaban de los hijos y de las tareas de casa: hacer las camas, limpiar, hacer la comida, de planchar. La madre se encargaba siempre de servir las comidas y de todo lo que te he contado. Luego ya, cuando mi hermana fue haciéndose un poco más mayor, pues era la encargada de ayudarla (Modesto, entrevista 5).*

Desde el recuerdo que nuestros protagonistas tienen de las labores que la madre llevaba a cabo dentro del hogar, relacionadas con la limpieza, la plancha, la comida o la costura, hacemos visible el enorme trabajo que esta figura materna desempeñaba y la importancia de su presencia en el hogar.

*Pobrecilla, me acuerdo de mi madre, que se levantaba a las cuatro de la mañana o antes para hacer el almuerzo, para antes de que vinieran a Segovia, que venían con el carro mis hermanos y mi padre, para que vinieran almorzados y luego tenía que hacer las cosas de casa, la comida, la tienda... (Gloria, entrevista 2).*

A partir de la figura de la madre y las labores que ésta realiza vamos descubriendo las tareas que asume el hombre en el hogar.

No resulta frecuente que aparezca la presencia masculina en los relatos sobre temas vinculados con la vivienda, salvo en lo concerniente al suministro de la leña, pero en los relatos de Antonio y Gloria, vemos como el padre también se había encargado de contribuir en la construcción de la vivienda para la familia y de realizar las reparaciones oportunas en el hogar.

*Las paredes, más o menos hasta la altura de los radiadores, medio metro o así, las pintaban los hombres con barro, que compraban a un señor que vivía en Hontoria y subía a Revenga a venderlo. Un barro color amarillo (Modesto, entrevista 2).*

Además, en estos dos relatos y en los del resto de participantes comprobamos como el hombre es el máximo responsable del mantenimiento de la economía familiar.

*El papel de antes de la mujer era hacer las labores de la casa, cuidar a los hijos y encargarse de su educación y tener todo en orden cuando llegara el marido y el hombre, pues se dedicaba a ir a trabajar y a traer el jornal a casa, para que se pudiera mantener la familia, pero no colaboraba en las cosas de casa. Los papeles estaban muy bien asignados, para todos los miembros de la familia (Gregorio, entrevista 5)*

Mientras el hombre se encargaba de llevar el sueldo a casa, a la mujer se la encomienda la tarea de administrarlo:

*Mi madre era la encargada de llevar el dinero. Mi padre se lo daba y nosotros también y ella lo administraba como podía. La mujer era la encargada de eso* (Modesto, entrevista 2).

Encargadas de la economía doméstica, es común apreciar, que en sus apenas existentes tiempos de ocio, las mujeres siguen dedicándose a la casa y el cuidado de los pequeños, por ello, resulta habitual que nuestros protagonistas recuerden a su madre tejiendo ropa o remendando prendas rotas.

*Mi madre, por ejemplo, se juntaba con una tía mía y alguna vecina, las tres se sentaban allí y se ponían a coser. Recuerdo que tenían unas sillas pequeñitas de madera o una banqueta y unos cestos en los que guardaban las cosas y allí, todas las tardes, se sentaban a hacer labores. Luego me acuerdo que ibas por la calle y veías otros corros de mujeres haciendo lo mismo. Tan pronto las veías cosiendo un pantalón roto, una camisa, echando un remiendo a lo que fuera... yo llevaba un pantalón, que de pantalón no llevaba nada ¡todo él eran remiendos!* (Modesto, entrevista 5).

Pero como ya anunciábamos en la anterior categoría, las mujeres no solo asumen sus roles dentro del hogar, sino que también contribuyen de forma activa en los negocios familiares, especialmente en zonas rurales. Los protagonistas las visibilizan cuidando del ganado, colaborando en las tareas del campo o acompañando a sus maridos en el trabajo que desempeñaran como autónomos.

*Cuando salía de la escuela iba con mi madre a recoger las vacas* (Felisa, entrevista 1).

En la ciudad, empleados los hombres en negocios ajenos, vemos cómo las madres de familias con menores recursos, ante el insuficiente presupuesto con el que cuentan, recurren a la realización de oficios vinculados con la limpieza y el cuidado de otros menores de familias adineradas.

*Mi madre era como un ángel. Trabajaba todo lo que podía y él también, pero ganaba muy poco sueldo y a ella no la quedaba más remedio que ir a trabajar y arrimar el hombro* (Paula, entrevista 1).

Precisamente esta falta de recursos económicos en el hogar hace que los menores presencién algunas escenas de disputa entre los progenitores, que recuerdan con especial detalle. Quizás es porque a partir de las mismas, niños y niñas, empiezan a ser conscientes de las carencias económicas de las que están siendo víctimas sus hogares.

*Discutir en la familia, siempre, pero jamás vi a mi padre pegar a mi madre, ni tampoco a nadie del pueblo. Se discutía por cualquier tontería, como ahora ¡hombre! Ya sabes lo que había, como no había mucho, pues el problema principal de las casas era el dinero, por ahí venía todo (...). La verdad es que poco había que reclamar de quién se había gastado esto o quién se había gastado lo otro, porque no había para ninguno* (Modesto, entrevista 7).

Los protagonistas, asumen esta realidad y comienzan desde pequeños a contribuir con su mano de obra a la economía familiar. Así, es común que Paula, Gloria y Felisa nos cuenten cómo ayudaban de forma activa a su madre en las labores del hogar; cómo Antonio o Modesto, contribuían con sus padres en las labores agrícolas y ganaderas; o cómo Gregorio ayudaba a su madre a cuidar un animal, propiedad de la familia.

*A la mujer se la educaba para estar en casa y al hombre, para que trabajase (...) era lo que veías en la sociedad, lo que veías, hacías. No te cuestionabas nada porque no se veía otra cosa (Felisa, entrevista 2).*

La infancia es consciente de esta diferenciación de funciones y responsabilidades que asume cada sexo y lo que supone transgredir el orden impuesto, como nos explica Modesto:

*A mí no me enseñó a hacer nadie las cosas de casa, ni fregar, ni barrer, ni nada... es que el que fregaba entonces, siendo hombre, ¡le trataban de marica! Porque antes, como un hombre hiciera algo que solían hacer las mujeres, estaba muy mal visto, también (Modesto, entrevista 5).*

Este tipo de labores sexuadas, que generalmente protagonizan los progenitores y la iniciación de los menores en las mismas, favorecen que niños y niñas asuman de forma integral este tipo de responsabilidades cuando los padres no pueden llevarlas a cabo, siempre respetando su condición de género.

*En mi familia estaba la cosa mal. Mi padre estaba malo y no podía ir al pinar (...) mi madre era ama de casa y encima estaba imposibilitada, fíjate que entonces no había andadores, pues ella andaba con una silla, de estas que se utilizan para sentarse al sol, pequeñitas y con eso andaba la pobre mujer, así que mi hermana se tenía que quedar en casa, a echar una mano, pero con todo y eso, a pesar de que estaba imposibilitada, la mujer hacía las comidas, hacía las camas... malamente, pero las hacía (Modesto, entrevista 1).*

Esta primera inmersión en las rutinas y actividades que se generan en el hogar, así como las responsabilidades que va asumiendo desde la infancia cada sexo, constituye el principal foco de aprendizaje sexista y obligaciones sociales.

### **5.3. Me acuerdo de pasar mucho hambre**

Una de las rutinas diarias que merece un análisis por separado es la que hace referencia a las comidas. Los diferentes roles que asume cada género en cuanto a la compra de alimentos, su elaboración, la forma de servirlos y la limpieza de los cubiertos y utensilios para cocinar, trae consigo una serie de aprendizajes que influyen directamente en los menores.

Junto a este tipo de actividades, las comidas constituyen momentos de reunión familiar y desde ellas podemos analizar algunas temáticas como los comportamientos y las normas que los padres exigen a los hijos en la mesa, adentrarnos en las conversaciones

que se inician en este tipo de encuentros y conocer lo que suponía la alimentación para las familias.

### **5.3.1. Aunque teníamos gallinas, los huevos ni los probábamos**

En los relatos de nuestros participantes la palabra *comida* está íntimamente relacionada con el término *hambre*. Esta correspondencia da muestras desde el comienzo de las narraciones del nivel de pobreza al que estaban sometidos los núcleos familiares de nuestros protagonistas.

*Me acuerdo de pasar mucho hambre, Miriam. Me acuerdo de mi abuela, ella se iba a un sitio donde se tiraba la basura (...) y recogía lo que había. Nosotros la decíamos - ¡abuela, deme un cacho de pan! Y ella decía - ¡Eso quisiera yo, hija, eso quisiera yo!- Ella escondía lo que encontraba debajo del colchón. Nosotros, mis hermanos y yo, muchos días levantábamos el colchón y comíamos de allí, de lo que tenía mi abuela guardado (Paula, entrevista 2).*

Los primeros recuerdos del hambre, dibujan dos realidades diferentes en función del lugar de residencia de la familia. Los núcleos familiares asentados en entornos rurales solían tener algunos animales domésticos de granja, mientras las familias urbanas no. Así, Modesto afirma que sus padres tenían algunas gallinas, igual que los de Felisa y Gloria, a los que se sumaban alguna vaca y cerdos; los padres de Antonio, además de estos animales, tenían cabras. Gloria, Felisa y Antonio cuentan cómo los productos que obtenían de los animales que criaban eran utilizados para el abastecimiento de la propia familia, pero en el caso de Modesto, los huevos que producían las gallinas eran vendidos para obtener una pequeña compensación económica.

*Yo era pequeño y mi madre todavía podía andar algo, entonces nos bajábamos a Segovia, con huevos y gallos a venderlos (...) aunque teníamos gallinas, los huevos ni los probábamos, eran todos para vender ¿sabes lo que hacía yo? Pues mira, iba al gallinero y como a diario no probaba los huevos y tenía ganas de comérmelos, pues cogía un huevo, le hacía un agujerito arriba y otro abajo, le soplabo y me le comía, crudo y todo (Modesto, entrevista 1).*

Gregorio, asentado en la ciudad, nos explica cómo su madre solía alquilar una pequeña cuadra y comprar todos los años un cerdo. A él le encargaba cuidarle y después le vendían a una carnicería. De acuerdo con la información que nos aporta este participante, podemos ver cómo esta práctica resultaba recurrente para algunas familias con pocos recursos, que habitaban en la ciudad.

*Mi madre engordaba un marranillo y luego se le vendía a un carnicero que conocíamos, después de engordarle y darle bien de comer, luego le vendía (...). Le criábamos donde la cuesta de la parra (...). Había unas cuadras, divididas en apartados pequeñitos y allí había un cuadrado para uno, otro para otro y cada familia tenía en cada cuadra un marranillo o dos, que luego hacían lo que mi madre, los engordaban y después se los vendían a los carniceros (Gregorio, entrevista 5).*

A pesar de la pobreza vivida en aquellos años por las personas con menores recursos, nuestros participantes explican que en las zonas rurales, en las que la mayoría de la población se dedicaba a la agricultura y a la ganadería, las posibilidades de cultivar alimentos permitían paliar en mayor medida el hambre. Antonio describe cómo sus padres sembraban algunos productos que después servían para la venta y el abastecimiento de la familia.

*Sembrábamos una tierra de garbanzos, otra de patatas, otra de sandías, cuatro o cinco viñas y luego teníamos la agricultura (Antonio, entrevista 1).*

A partir del relato de Antonio y también del de Felisa, podemos apreciar cómo algunos agricultores vendían el excedente de trigo, sometido en aquellos años a un impuesto, a algunos panaderos, a través de un comercio ilegal para el Estado, llamado estraperlo.

*Los agricultores teníamos un cupo de tanto obligatoriamente, que nos lo dejaban muy bajo. Era el cupo obligatorio, lo demás podíamos venderlo libremente y llevarlo al servicio de cereales. Yo me acuerdo una vez, que mi padre y yo se lo vendimos de estraperlo, unos sacos de trigo, a un panadero de Ortigosa. Llegamos allí y se lo tiramos de prisa y corriendo (Antonio, entrevista 3).*

No solo los agricultores realizaban en algunas ocasiones este tipo de comercio para poder mantener a sus familias, sino que otras personas iban a los pueblos en busca de comida y la vendían en las grandes ciudades, donde escaseaban los alimentos.

*Del estraperlo me acuerdo de dos señoras, que vivían en Madrid y que venían a coger cosas y a llevarse las maletas para allá claro, pues un poco clandestinamente tenía que ser, para que luego pudieran venderlas ellas (Antonio, entrevista 4).*

Pero más allá de esta práctica, que para muchos altos cargos se convirtió en un verdadero negocio, para las clases populares se trataba de una forma de obtener algo de dinero para poder subsistir, pues a sus escasos recursos económicos se sumaba un importante número de tasas a las que tenían que hacer frente, cuando querían vender sus productos. Modesto nos explica que algunos agricultores, que solían venir los días de mercado a la ciudad a vender, tenían que pagar un impuesto por las mercancías de consumo en los fielatos que se encontraban en las entradas a la ciudad de Segovia.

*La mercancía de alimentos tenía que pasar por el fielato. Ya sabes que en Segovia había dos fielatos, uno donde el Cristo del Mercado y otro en San Lorenzo, en Vía Roma, por donde la carretera de Soria, que estaba una casita baja, pues allí era, allí estaba el fielato (Modesto, entrevista 1).*

En estas oficinas de cobro, se realizaba un control sanitario sobre los alimentos que posteriormente serían vendidos en la ciudad. Si algún vendedor intentaba burlar los controles y posteriormente era descubierto en el mercado, los guardias le sometían a una cuantiosa multa y a las responsabilidades penales derivadas de su actuación.

### 5.3.2. La tarja era un palo, en el que se hacían rayas...

Con el panorama descrito con anterioridad ya podemos tener una idea de los escasos alimentos de los que disponían las familias con menores recursos. Al preguntar a nuestros protagonistas sobre este tema, todos nos explican que dadas las condiciones de vida de aquellos años, en las casas apenas solía haber alimentos, por lo que resultaba recurrente comer cocido a diario y cenar sopas de ajo todos los días.

*Solíamos comer generalmente cocido todos los días (...) Luego también comíamos patatas solas (...) y luego sopas de ajo para cenar, con un huevo estrellado para cada uno, como teníamos gallinas... eso en invierno, en verano, pues una tajada de longaniza o cosa así (Antonio, entrevista 4).*

En los hogares de los participantes, la carne era un producto escaso. Las familias que habitaban en los pueblos, comían de forma más habitual este alimento gracias a que los progenitores, solían criar algún cerdo y anualmente le sacrificaban, aprovechando su carne para realizar embutidos. Esta idea aparece en las narraciones de Felisa, Gloria, Modesto y Antonio.

*La matanza era una cosa especial. Me acuerdo que cuando la hacíamos, llamábamos a alguien para que nos ayudara, pero, escucha, la matanza la hacía a lo mejor una familia del pueblo y esa familia, pues les daba a los familiares o amistades que tenía un trocito de sangre, otro trocito de hígado y un trocito de tocino. Luego las otras familias, cuando lo hacían, te lo devolvían (Gloria, entrevista 3).*

Algunas familias como las de Modesto, que no tenían este tipo de animales en posesión, también comían algunos productos relacionados con la matanza, gracias a la solidaridad vecinal y de algunos familiares que sí tenían ganado.

*Había mucha más unión entre los vecinos, entre la gente de los pueblos (...) Me acuerdo que una familia vecina nuestra, que marchaba bastante bien, porque tenían muchos hijos y además eran buenos habladores y tenían vacas y ovejas y negociaban bien, bueno, pues esa familia ¡cuántas veces nos habrá dado a nosotros una hogaza! Y siempre que mataban un cerdo, nos daban sangre, morcilla, un sumarrillo, un poco de tocino... (Modesto, entrevista 1).*

El tema de la solidaridad entre vecinos, aparece en los relatos de Antonio, Gloria, Felisa y Modesto. Estos protagonistas nos explican que en los meses de invierno, cuando se realizaba la matanza, era habitual compartir algunos productos con vecinos, familiares y personas allegadas. Pero esta forma de compartir, no solo se aprecia ante este hecho de la matanza, sino que se reproduce en muchas otras ocasiones. Por ejemplo, Gloria, nos explica cómo algunos ganaderos, cuando perdían una cabeza de ganado, solían repartir la carne entre los vecinos.

*Cuando una vaca moría, o se ponía mala o alguna cosa, pues la mataban y se repartía para los vecinos del pueblo y nosotros, que en mi casa teníamos para comer, me acuerdo que mis hermanos la decían a mi madre – madre, tú no vayas a por carne-*

*Pero sí, esa carne se repartía entre todos los vecinos del pueblo y de esa forma, el ganadero no perdía todo el dinero que costaba la vaca (Gloria, entrevista 1).*

En la ciudad, no era usual que las familias se dedicaran a la ganadería, por lo que se percibe de forma más latente la ausencia de carne en los platos de las familias con menores recursos. Paula explica cómo en algunas ocasiones, su madre compraba *manillas de cerdo* y otros tipos de carne de bajo coste, para que la familia pudiera tomar este alimento.

*La carne y el pescado casi ni los comíamos. Me acuerdo que mi madre iba a una carnicería, que había en la calle San Francisco, y compraba unas manilla y cosas que se podían pagar y con eso hacíamos lo que podíamos (Paula, entrevista 1).*

La pericia de algunas familias urbanas, como la de Gregorio, para que sus hijos e hijas pudieran comer carne, da muestras de la precariedad a la que estaba sometida la población más humilde.

*Hambre como tal no hemos pasado, pero había muchas familias que sí lo han pasado. Pero te voy a contar por qué no lo pasábamos. Mi padre, como te he contado ya alguna vez, era cocinero y trabajaba en la Academia y bajaba allí a la cámara y había allí un cuarto de vaca colgado. Agarraba un cuchillo y cortaba un trozo grande, para que pudiéramos comer en casa. Me acuerdo que le hizo mi tía en un pantalón, unos bolsillos muy grandes, que iban desde la cintura hasta la mitad de la pierna y allí era donde se metía el trozo de carne para poderlo traer a casa y gracias a eso comíamos carne (Gregorio, entrevista 4).*

Junto con la carne, el pescado se convierte en otro de los alimentos menos consumidos por nuestros protagonistas en la infancia. Este alimento aparece en muy pocas ocasiones dentro del relato de algunos participantes, como Modesto, Gloria, Felisa o Antonio, todos ellos habitantes de zonas rurales; y no aparece en los relatos de Gregorio y de Paula, asentados en la ciudad de Segovia.

*Algunas veces también comíamos pescado. Había una pescadera, aquí en el pueblo, que iba a por ello, pero qué pescados... pues sardinas y chicharros. Esta mujer pescadera que te digo, fíjate, iba con una carretilla a Segovia a por ello ¡con la carretilla venía! Y a la pobre mujer la mataron el marido en la guerra, entonces. Estaba viuda la mujer y bajaba con una carretilla, la carretilla en las manos y atada al cuello con una correa, no se me olvida. Venía desde Segovia (Felisa, entrevista 5).*

Felisa, Antonio y Modesto nos explican que algunas personas llevaban en bicicletas o carretillas el pescado al pueblo, para que los habitantes pudieran comprarlo, ya que generalmente, las tiendas de ultramarinos no solían disponer de este tipo de productos perecederos. Gloria, cuyos padres eran propietarios de una tienda de comestibles, afirma que su padre solía comprar pescado cuando bajaba a Segovia a realizar la compra para abastecer el negocio familiar.

En relación a la fruta, su consumo tampoco era habitual. De nuevo apreciamos cómo en las zonas rurales, donde, como nos explica Antonio, muchos agricultores sembraban

vides, melonares y plantaban árboles frutales, estos alimentos sí eran más consumidos; pero en la ciudad no había acceso a este tipo de alimentos. Así, Gregorio nos explica cómo comía manzanas de un árbol, que estaba situado en una finca privada cerca de su casa y en otras ocasiones cogía alguna fruta o fruto seco de una residencia de sacerdotes, cercana a su casa, donde solía jugar con sus amigos por las tardes.

*Entrábamos a pedir permiso por un pasillo, hasta la huerta y allí tenían los curas cestos llenos de ciruelas, de nueces, de manzanas y de cosas de la huerta y al salir, lo que son los chicos, yo tenía en un bolsillo un agujero, me ataba bien los pantalones al tobillo, como si fueran bombachos, y por ahí me metía las nueces y salía con las piernas llenas de nueces. Salía, me echaba a correr y clo, clo, clo, clo ¡no veas qué música! Así que me veían venir los chicos, con las nueces, ya estaban todos allí a mi alrededor. Como ya sabes entonces había un poquillo de hambre y claro, cualquier cosa era mejor que quedarse sin comer (...) pero como te olera el hermano, ya estaba el capón encima o el tirón de pelos... nos pegaba unos tirones por detrás de orejas, que no veas, te sentaba a leches (...) Yo a excepción de esto, no he robado jamás a nadie, no me ha gustado robar, pero en esos momentos, pues... había hambre (Gregorio, entrevista 3).*

Este extracto de entrevista muestra no solo la pobreza a la que estaban sometidos los niños y niñas de familias populares, sino las diferencias que se establecían en la alimentación entre diferentes grupos sociales.

Pero si hay un alimento que todos nuestros protagonistas recuerdan de su infancia, ese es el pan. La denuncia de la escasez de este producto es repetida en todos los relatos. Paula o Antonio, cuentan cómo en la ciudad era usual comer, en el mejor de los casos, “pan negro”. Este tipo de pan, como narra Gloria, estaba hecho con harina sin refinar y las pieles de la semilla de trigo. Era un pan más barato y también el único que solía darse con la cartilla de racionamiento. Algunas familias, ante la escasez de este producto y su alto coste, como nos explica Paula, recurrían a la compra de chuscos de pan a los soldados.

*Íbamos mi hermano y yo muchas veces a donde estaban los soldados, bajando por “Los Arcos”, a mano izquierda. Allí estaban las caballerizas y allí comprábamos los chuscos a los soldados. Los chuscos eran como una especie de panecillos, que les repartían a los soldados y los que querían, a veces les vendían. Mi madre, guardaba algo de dinero y nos decía a mi hermano y a mí, que fuéramos a por ellos (...). En aquellos años, el pan escaseaba y lo que había era muy caro, para algunas familias como nosotros, así que tirábamos de donde podíamos (Paula, entrevista 4).*

En los pueblos, los agricultores tenían la posibilidad de hacer su propio pan en casa, porque disponían del trigo que cultivaban. Felisa, Gloria y Antonio detallan cómo algunas mujeres del pueblo que tenían horno, hacían a veces el pan, tanto para el consumo propio como para la venta. Felisa explica que las familias de agricultores daban algún saco de trigo a los panaderos y ellos se encargaban de hacerlo. A partir de este recuerdo del pan surge la evocación de un instrumento fundamental para el comercio del mismo: la tarja.

*Mi padre era labrador y sacábamos algún saco de trigo, para hacer harina, y poder comer pan, que luego íbamos con una tarja, a por la hogaza (Felisa, entrevista 1).*

Antonio, Felisa, Modesto y Gloria nos explican que la tarja era un palo de madera, que daba o vendía el panadero a cada cliente, para apuntar las hogazas de pan que se llevaba. Como las familias no tenían dinero, por cada hogaza de pan que compraban, el panadero iba haciendo una muesca en el palo y al final de la temporada, cuando los agricultores recibían el jornal por el trabajo realizado, lo abonaban.

Los participantes cuentan que el panadero apuntaba cuánto le debía cada cliente, pero la escasez vivida en aquellos años, hacía que algunas familias intentaran pagar menos unidades de las que debían.

*La tarja era un palo en el que se hacían rayas conforme te ibas llevando las hogazas cada día, anda que... nos contaban que la gente, se buscaba la vida y cortaba menos tarjas de las que debían (Felisa, entrevista 1).*

### **5.3.3. Nos daban unas cartillas, se llamaban de racionamiento**

Es a través del recuerdo de la tarja, desde el que surge un nuevo tema en torno a la comida, las funciones de cada género en relación a la alimentación. De esta forma, apreciamos que tanto la compra del pan, como de los alimentos que fueran necesarios para el hogar, era realizada por la mujer.

*La compra la hacían principalmente las mujeres, aunque había hombres que vivían solos y tenían que ir ellos a por ella (...) pero normalmente venían las mujeres (Gloria, entrevista 4).*

En los pueblos y en la ciudad los espacios de venta de alimentos principales eran las tiendas de ultramarinos. Estos establecimientos comerciales son recordados en todas las narraciones de nuestros participantes de forma muy precisa.

*La tienda de la señora Beatriz, allí había de todo. Harina, patatas, judías, lentejas, conservas, carne y productos frescos, la verdad es que poco, porque tienes que tener en cuenta que tampoco había dinero para pagarlos (Paula, entrevista 1).*

Comida envasada en lata, pan, algunas frutas, bebidas y otros productos frescos eran vendidos en este tipo de negocios, que generalmente solían ser familiares. A través del relato de Gloria, cuya familia regentaba una de estas tiendas de comestibles en el pueblo, podemos apreciar cómo cada miembro de la familia tenía una responsabilidad diferente en el negocio familiar. Su padre se encargaba de ir a buscar los productos y negociar su compra, su madre solía despachar los alimentos y los hijos e hijas colaboraban en el negocio, asumiendo los mismos roles sexuados que habían visto hacer a sus padres.

El recuerdo de todos nuestros protagonistas, al hablar de las tiendas de ultramarinos, les conduce directamente a la memoria del racionamiento de alimentos. Este tipo de establecimientos era el que se encargaba de repartir los bienes de primera necesidad que el Estado había sometido a una intervención.

*Teníamos nosotros el suministro. El suministro era que nos mandaban para el pueblo productos de primera necesidad, por ejemplo azúcar, queso colorado, leche en polvo y cosas así y daban unas cartillas a la gente, con cupones. Se llamaban “cartillas de racionamiento” y entonces mi padre, al tener la tienda, era el que lo daba. Me acuerdo que mi padre cortaba cupones, les daba el producto y él recortaba el cupón. A él le traían los productos a la tienda y él se encargaba de repartirlos. Me acuerdo que la gente protestaba, porque el azúcar era de ese moreno puro ¡y se movía! (...). Estos años fueron muy duros. Yo recuerdo a mucha gente que lo pasaba mal, yo tenía una amiga mía, una compañera y esa por descontado que lo pasaba mal. Tenía una familia que tenía muy poco que comer (Gloria, entrevista 1).*

Las palabras de los protagonistas son corroboradas por algunas notas de prensa del momento.



Figura 11. Recorte de prensa sobre cartillas de racionamiento en Segovia. *El Adelantado de Segovia*, 4 de febrero de 1941.

Cada familia disponía de una cartilla de racionamiento, que como nos cuentan nuestros participantes, no era más que un documento impreso en cuyas páginas tenía unos cupones. Cada núcleo familiar recibía algunos alimentos como leche, aceite, azúcar, legumbres o arroz. Resulta interesante señalar que las proporciones previstas en la cartilla para cada miembro de la familia eran diferentes, correspondiéndole al padre, una compensación superior que al resto de miembros.

*Las cartillas de racionamiento eran una para cada familia. Te daban con ellas cuarto de kilo de azúcar, cuarto de litro de aceite... poquísimo, para las familias numerosas no tocaban a nada (Felisa, entrevista 1).*

Antonio, Gloria, Modesto o Felisa, nos explican que los alimentos que recibía cada familia a través de esta cartilla eran del todo insuficientes, para las necesidades que se presentaban en los hogares:

*Yo entonces era muy pequeña, cuando mi madre iba con la cartilla. De lo que sí me acuerdo es que te daban muy poco. Los alimentos que comíamos en esos años eran escasos. De lo que comíamos nosotros en casa, no había más (Felisa, entrevista 5).*

Junto con el racionamiento de los alimentos, Modesto detalla cómo también había otra serie de productos que estaban intervenidos por el Estado, como ocurría con el tabaco.

*De lo que sí que me acuerdo era del tabaco. Había una cartilla, parecida a la del racionamiento, y con ella ibas al estanco y no es como ahora, que puedes comprar el tabaco que quieras, antes no. Solo les daban lo que correspondía. Yo sé esto por mi hermano, que sí que fumaba y mi padre fumaba algo también, no mucho, pero algo sí. Entonces me acuerdo que les daban un paquete o dos para toda la semana (Modesto, entrevista 2).*

Exclusivamente a los hombres, se les otorgaba una tarjeta de fumador, que les daba derecho a adquirir la cantidad de tabaco proporcional a una semana. Esta privación y racionamiento del tabaco, así como el gasto que producía, hacía que algunos niños y niñas, como Paula y sus hermanos realizaran algunas actividades, que producen tremenda tristeza, para que su padre pudiera fumar.

*Me acuerdo de ir mi hermano y yo, por la calle Real, con un bote recogiendo colillas, para llevar tabaco a mi padre. Las recogíamos para que él fumara, porque no tenía dinero para comprar tabaco. La verdad es que no nos mandaba ir a por ellas, pero como sabíamos que fumaba y no había dinero para eso, cogíamos el bote y calle Real arriba, calle Real abajo ¡a intentar coger las que pudiéramos para llevárselas! Me acuerdo que le decía a mi hermano -¡mira! ¡Llevo tres! Y decía - ¡jope! ¡pues yo solo tengo dos!- asomábamos la cabeza en la puerta de algún bar y esperábamos... como a los niños no nos dejaban entrar solos a los bares, si no era con los padres, pues... no nos quedaba más remedio que esperar a que algún hombre saliera y tirara la colilla (Paula, entrevista 3).*

La privación y la escasez a la que estaba sometida la población con menores recursos, en relación a la comida, hacían que aparecieran algunas situaciones de mendicidad y

miseria, sobrecogedoras. Felisa y Modesto narran que, a los pocos meses de terminar la guerra, los militares solían vigilar algunas zonas rurales. Pasaban en los pueblos gran parte del día, por lo que solían comer *de rancho*. Estos espacios de descanso para los militares eran aprovechados por las familias más humildes para pedirles los restos de su comida.

*Me acuerdo que venían los militares, ahí, al matadero, detrás del frontón, y vigilaban la zona. Erra allí donde hacían “el rancho”, quiero decir, donde venían a comer, y la gente del pueblo iba allí a que le dieran las sobras de la comida, fíjate cómo vivía la gente... iban con un cacharro de aluminio, que tenían, a por el rancho. Si hacían lentejas o patatas les daban un poco (Felisa, entrevista 1).*

Las mujeres y los menores se convirtieron en las figuras fundamentales a las que las familias recurrían para solicitar las sobras de comida a los soldados, como nos explica Modesto.

*Yo era muy mal comedor y al lado de mi casa, había como un pajar, que luego se ha hecho vaquería y allí había militares. Me contó mi madre y yo sí que recuerdo algo, que me iba allí a por comida y dice que decía -¡a mí, mí, mí!-, para que me dieran comida los militares. Que siendo mal comedor, yo a veces llegué a pensar, cuando lo contaba, que me mandarían ellas a por la comida, como yo era el más pequeño, pues los militares me la iban a dar a mí antes que a ellas (Modesto, entrevista 7).*

Este tipo de situaciones se repiten en algunos otros relatos como el de Paula. A través de su narración vemos cómo la infancia, ante la falta de alimentos en sus hogares, agudizaba el ingenio y realizaba todo tipo de prácticas en la búsqueda por el alimento.

*Estaban la fábrica de galletas y la Klein, donde hacían los cacharros. Bueno, pues en la de las galletas, yo era una pícara, me cogía, bajaba a la parte de debajo de la fábrica y por una peseta me vendían un saquillo de galletas rotas, las que no se podían vender... y gracias a eso, nos íbamos manteniendo (Paula, entrevista 3).*

Para los menores que habitaban en la ciudad, la recurrencia a instituciones de beneficencia en busca de un plato de comida, era usual. De esta forma, Paula nos explica que sus hermanos y ella solían frecuentar un comedor de caridad para poder comer.

*Nos íbamos a comer al comedor de caridad que había. Era uno que estaba donde el cine Victoria, en la parte de abajo y allí, gracias a la parroquia, nos daban de comer a mis hermanos y a mí, por caridad. Luego, a veces, íbamos a por leche. Bajábamos con un pequeño bote y nos daban leche, también te digo, que a lo mejor nos daban un poco y el resto nos lo quitaban, no nos llenaban el bote. Ten en cuenta, que en aquellos años en Segovia había mucha pobreza y lo que había, lo tenían que repartir para todos (Paula, entrevista 4).*

Gregorio, también explica que acudía junto con sus hermanos a la delegación de Auxilio Social en Segovia, con una cartilla, para que les dieran un plato de comida.

*Auxilio Social sí lo conozco. Daban de comer a la gente pobre. Había que ir con un cacharrito, así, que tenía asas y allí te echaban la comida. Yo he ido a recoger la comida esa de la que estamos hablando a la plaza de San Esteban, que se la daban a todo el mundo. Ibas allí con una cartilla y a medida que ibas gastando los cupones que venían en ella, tenías que rellenar un papelito para que te dieran otra (Gregorio, entrevista 1).*

Los alimentos que recibían las personas de este tipo de instituciones eran escasos, como podemos apreciar a través del relato de Gregorio. Un único plato de comida, un trozo de pan y alguna fruta era la ración considerada oportuna para mantener vivo a un ser humano.

*Nos daban patatas guisadas, garbanzos, lentejas, judías... una manzana de postre, un cachito de pan... de eso es lo que me acuerdo (...). Fueron años en los que se pasó todo muy mal, con la guerra y la posguerra la gente no tenía nada. La gente pasaba hambre (Gregorio, entrevista 1).*

Este tipo de carencias, se hacen visibles en todas las biografías de nuestros informantes. Algunos de ellos, como Paula, detallan en su relato cómo los menores sufrían desmayos y todo tipo de enfermedades por el hambre al que estaban siendo sometidos.

*La vida de la gente pobre era horrorosa, de verdad. Mi madre, el día que compraba un pimiento verde, le quitábamos lo de arriba y nos echábamos un poco de aceite y vinagre y allí mojábamos todos un poquito de pan y con eso comíamos. Me acuerdo que una vez venía el panadero y yo me comí un poco de pan y bebí un vaso de agua y... la única palangana que tenía mi madre, que era donde nos lavaba, pues allí me mareé y me caí ¡fíjate qué hambre no tendría! (Paula, entrevista 2).*

Desde el relato de Paula, continuamos analizando diferentes temáticas en torno a las labores que se presentan relacionadas con la alimentación. Igual que ocurría con la compra de alimentos, tarea desempeñada prioritariamente por las mujeres, la elaboración de los platos también era una labor exclusivamente femenina.

*Otras veces veníamos de trillar de detrás de la iglesia. Mi padre trillaba allí y luego ya nosotros también y mi madre dejaba un puchero allí con el cocido con unos palos y unas moñigas de las vacas, para que agregara el palo y no se gastara. Cuando veníamos estaba un cocido, cocido y punto y ¡a comer! Todos los días... ¿qué íbamos a hacer? ¡Si no había tiempo de hacer otra cosa! ¡Ni dinero tampoco! (Felisa, entrevista 3).*

Las condiciones en las que se cocinaban los platos, junto con la limpieza de los utensilios de cocina, que como nos explican Felisa y Gloria, solía hacerse por las mujeres, en las caceras de agua cercanas a las viviendas, con un poco de agua y arena, anuncian un conjunto de enseñanzas para los menores en relación a las comidas que subyacen en sus recuerdos.

### 5.3.4. El hambre no sabía de respeto

La cocina y el salón son los espacios en los que nuestros participantes y sus familias realizaban las comidas diarias. Las mujeres de la casa, principalmente la madre, se encargaban de servir la comida en la mesa. Es significativo apreciar los utensilios que aparecen en las mesas de nuestros participantes para comer y las normas familiares que existen en torno a las comidas, dos aspectos que nos devuelven a recordar las carencias que sufrían las clases más desfavorecidas.

*Teníamos una mesecita muy pequeña para comer, allí hombres y mujeres se sentaban y ¡a comer! pero se me ha olvidado de decirte que, por supuesto, no había platos, ni para unos ni para otros. Cogían el puchero y allí lo volcaban en la fuente y comíamos todos (...). Así que, como decía muchas veces tu abuelo ¡había que andarse listo para comer! Porque el hambre no sabía de respeto. Si no te andabas listo, no comías (Modesto, entrevista 2).*

Los espacios de las comidas nos llevan a conocer cuáles eran los temas de conversación familiares que solían aparecer en estos horarios. Los seis protagonistas afirman que no era habitual mantener entre padres y hermanos demasiada conversación durante las comidas.

*Por las noches, en casa, como no había televisión, ni radio y luz poca, pues a lo mejor mientras cenabas pues les contabas a los padres, pues me ha pegado fulano o... te decían - ¿de dónde vienes? Y yo muchas veces les decía, pues de cuidar las vacas de los primos, porque mis primos tenían muchas vacas y allí nos tirábamos cuidándolas hasta las nueve de la noche un montón de días y luego era cenar y marcharse a dormir. No había tanta conversación como hay ahora, cada uno estábamos a nuestro aire (Modesto, entrevista 6).*

Temas como la política o la religión, jamás aparecen en las conversaciones familiares.

*En aquellos años no se podía hablar de política, la gente tenía mucho miedo. El que hablaba entonces de política ya se podía mirar muy bien de lo que decía, porque estaba en peligro (...). Si te veían hablando de esos temas, te metían una paliza y te metían a la cárcel o te mataban. Nosotros en casa, estos temas ni los mentábamos (Modesto, entrevista 2).*

La explicación ante esta invisibilidad, reside en que los progenitores, conocedores de la situación política que vivía la España del momento, enseñan a sus pequeños a no prestar atención a estos temas, como forma de protegerles de la represión que podían sufrir. Un extracto de la narración de Paula sobre lo que ocurría en algunas ocasiones cuando su familia y ella se disponían a comer en la mesa, explica por sí mismo esta realidad:

*Mis padres se levantaban y en cuánto se levantaban, yo iba corriendo detrás de ellos. Teníamos en la pared un pequeño agujero y en frente estaba el cementerio. Allí era donde les fusilaban. Allí iban mi padre y mi madre a mirar por el agujerito en cuánto oían voces y allí estaba yo detrás. Era horrible... escuchabas a aquellos hombres, antes*

*de matarles, gritar -¡adiós esposa!, ¡adiós hijos!, ¡yo no he hecho nada!, ¡me matan pero soy bueno!, ¡me matan por defender lo que quería!* (Paula, entrevista 1).

Paula cuenta que cuando terminaban los disparos y volvían a la mesa, ni sus padres ni sus hermanos volvían a hablar de lo que acababan de ver.

*Cuando terminaban los disparos, todos volvíamos tristes a sentarnos en la mesa y no hablábamos de nada más ¡cualquiera decía nada! No hablábamos con nadie de lo que veíamos, teníamos terror.... Claro, ¿con quién ibas a compartirlo? La familia ya estaba viendo lo que pasaba, igual que tú (...) era mejor estar calladitos* (Paula, entrevista 5).

El silencio, el hambre y el miedo eran la cuchara, el cuchillo y el tenedor en cada una de las mesas de los hogares humildes, en cada una de sus comidas, en cada uno de sus recuerdos.

## **5.4. No pasábamos tiempo en familia**

Las vivencias y experiencias de los seis protagonistas expuestas con anterioridad, nos llevan a adentrarnos en otra de las problemáticas desde la que analizaremos la educación infantil en estos años: las actividades y los momentos que los menores vivieron en familia. A través de esta categoría de análisis queremos reflexionar sobre las actividades que realizaban en conjunto padres e hijos; los recursos económicos y materiales de los que disponían para realizar actividades en común; la celebración de acontecimientos familiares; y las relaciones entre la familia y otros miembros de la comunidad.

### **5.4.1. Con mi padre no se podía contar**

Antes de comenzar a hablar de todas estas temáticas, es necesario incidir en que las seis biografías de nuestros participantes, como ya hemos podido comprobar, se enmarcan en núcleos familiares sin apenas recursos económicos. Este hecho tiñe todas las experiencias familiares, pues los padres de los protagonistas son siempre recordados trabajando, lo que les impide poder compartir con sus hijos cualquier tipo de actividades familiares. En el caso del hombre, la responsabilidad de tener que mantener económicamente el hogar, le obliga a emplearse todos los días de la semana, hecho que le impide pasar tiempo con los pequeños.

*Mi padre trabajaba todos los días, de lunes a domingo y nosotros no pasábamos tiempo en familia, todos juntos. Mi madre nos sacaba a un jardín, que había allí en el barrio, el jardín de Colmenares, y allí jugábamos, porque si no nos sacaba mi madre, pasábamos el día metidos en casa. Nos sacaba a esa plazuela y ya te digo, con mi padre no se podía contar, bastante tenía con lo suyo* (Gregorio, entrevista 3).

La madre, al ser considerada la encargada del hogar y de la descendencia, según el orden patriarcal asumido por las familias con menores recursos de la época, aparece en un porcentaje muy superior en el número total de los recuerdos entre padre e hijos de nuestros protagonistas. Tanto en las zonas rurales como en la ciudad, la actividad que

más repetían los menores en compañía de la madre era la asistencia a la iglesia. Rosarios, novenas y misas, solían ser las actividades que realizaban los pequeños en compañía materna.

*Cuando era la novena, bajábamos mi madre, mi abuela, mis hermanos y yo allí, a la Fuencisla, todos los días (Paula, entrevista 4).*

Los domingos, día que como nos cuenta Felisa, era especial en la semana, puesto que la mayoría de los padres no trabajaban por la tarde, toda la familia asistía por la mañana a la misa dominical. Esta vivencia solo se percibe en las zonas rurales, Gregorio y Paula no hablan de ella. Así nos lo cuenta Felisa:

*La verdad es que no hacíamos muchas cosas fuera de lo normal. Los domingos a misa y poco más. Yo por las tardes me iba con los niños y niñas a la vega, a jugar a la pelota (Felisa, entrevista 1).*

Resulta curioso apreciar que, aunque los padres tuvieran una tarde libre a la semana, ésta no la pasaban disfrutando de sus hijos sino relacionándose con otros hombres del pueblo en bares y tabernas.

Desde el relato de Paula, cuya madre tuvo que emplearse por no poder cubrir los gastos del hogar, podemos observar cómo las mujeres, a pesar de estar trabajando, sí dedicaban sus momentos libres a disfrutar de la compañía de los pequeños.

*Cuando mi madre no tenía que trabajar, nos llevaba al río Eresma. Nos cogía a todos los hermanos, nos quitaba la ropa y mientras nosotros estábamos jugando en el río, ella aprovechaba para lavárnosla. Luego nos la ponía al sol, a secar, y cuando subíamos a casa, volvíamos limpios (Paula, entrevista 3).*

En los días de diario, la imagen masculina no aparece representada en los recuerdos de los protagonistas. Los menores solo comparten con la figura paterna en estos tiempos, los espacios de la comida y de la cena. La madre aparece no solo en estos momentos sino realizando con los menores cualquier tipo de actividad, que ejemplifica el cuidado que profesa a los descendientes durante toda la infancia. Vemos, por ejemplo, cómo va a buscar ropa para los hijos e hijas, como nos recuerdan todas las biografías de los participantes:

*Íbamos con mi madre a donde “La Galería” (...) mis hermanos y yo. Al pasar por la puerta vimos un rebujo muy hermoso de tela y... mi madre lo cogió, entro a la tienda y dijo -Mire, nos hemos encontrado esto. Se lo dejamos por si alguien viene preguntando abajo en la tienda o algo-. El jefe dijo -me parece muy bien, no se preocupe-. Pasó un tiempo y nadie fue a por él. Después de un año, pasábamos mis hermanas y yo por allí y el señor nos dio la tela. Se la llevamos a una prima mía y nos hizo tres vestidos iguales ¡las tres íbamos vestidas de barcos! (Paula, entrevista 1).*

Cómo ella también se encarga de su cuidado, cuando los pequeños salen a jugar, como cuenta Gregorio o cómo pasea con los niños por la tarde, siguiendo el relato de Paula.

*Nos íbamos con mi madre. Ella dejaba la cena hecha, por si él llegaba pronto a casa, mi padre, para que pudiera cenar. Nosotros pasamos la infancia con mi madre. La verdad es que con mi padre no se podía contar para nada (Paula, entrevista 4).*

En las celebraciones familiares, como veremos en apartados posteriores, y en los días festivos, la figura paterna tampoco aparece recordada.

*Me acuerdo de haber bajado todos los años, también con mi madre, al día de la Cruz, al barrio de la estación, a la Cruz de mayo, que era tradición comprar un botijillo y algún cacharrín de barro. Ponían allí los puestos en esa zona e iba mucha gente a comprar (...) y luego a San Pedro, a los caballitos, pues también bajábamos, que los caballitos los ponían unas veces en la Plaza Mayor y otras veces en el Salón, no donde los ponen ahora. Hasta allí bajábamos hasta cierta edad, hasta los diez o los doce años con las madres y luego después nos juntábamos un grupo de chicas y nos bajábamos solas (Felisa, entrevista 6).*

La misma participante explica que su padre no podía acompañarles a su madre y a ella estos días festivos porque solía estar trabajando. Los hombres del pueblo aprovechaban este día festivo para desvedar los prados comunales, después de recibir los ganaderos la licencia para el aprovechamiento de los pastos.

*Anda que sí, los padres, no sé cómo iban a acompañar a las mujeres si el día de la Cruz se desvedaba en el pueblo y había que sacar el ganado a los prados... Llevaban todo el invierno encerrados y ese día se sacaba a las vacas a la dehesa (Felisa, entrevista 6).*

La romería de la Cruz, celebrada en el barrio del Cristo del Mercado de Segovia, también es recordada en el relato de Modesto. Una nota de prensa del periódico *El Adelantado de Segovia* de 1941 habla de esta tradicional feria:

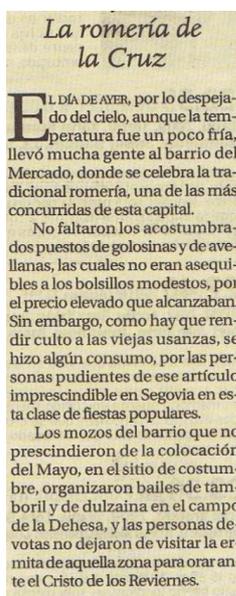


Figura 12: Recorte de prensa sobre la romería de la Cruz de Mayo (Segovia). *El Adelantado de Segovia*, 5 de mayo de 1941.

Es a partir de la edad de siete u ocho años, cuando comenzamos a ver cómo aparece de forma más habitual el contacto del menor con la figura paterna. La característica principal de esta unión es que el menor ya es considerado válido por la familia para trabajar, por tanto, todas las apariciones en las que se relacionan el padre y los hijos e hijas es gracias a las relaciones laborales.

*En verano, íbamos los tres a segar y me acuerdo que un día segando, ella era muy religiosa y decía – anda que, si luego alguno de nosotros en vez de estar en el cielo no estamos, ¿cómo nos vamos a ver y a hablar?- ella era creyente totalmente. Mi padre, como su madre había tenido muchos hijos y eso, no le habían enseñado ni a rezar (Antonio, entrevista 3).*

Vemos a los menores ayudando a su padre en el campo, como se puede apreciar a través de las narraciones de Felisa o Antonio; colaborando en trabajos del pinar, como puede descubrirse en el relato de Modesto; o ayudando en el negocio familiar, como ocurre en el caso de Gloria y sus hermanos. En este último caso y en relato de Modesto visibilizamos que a la edad de seis o siete años los jóvenes varones también acompañan a los padres a las ferias de ganado.

*Hablando de Segovia, no se me puede olvidar decirte lo de la feria de los burros. Me acuerdo que se hacía donde el cuartel de la Guardia Civil. Con lo pequeña que yo era y todavía me acuerdo. Bueno, pues en las ferias, que son como las de ahora, la única diferencia es que ahora son para divertirse y antes eran para vender ganado. Bueno, pues allí he visto yo burros, caballos y vacas y nosotros esos días, pues como teníamos tienda, veníamos (Gloria, entrevista 4).*

Las niñas no disfrutaban de esta compañía paterna, pues los padres no solían llevarlas con ellos.

*A las ferias de los animales bajaban solo los hombres, claro (Felisa, entrevista 6)*

Las relaciones de Paula y Gregorio con sus respectivos padres, a partir de la edad de ocho años ya son imperceptibles. Paula se ausenta del domicilio familiar porque es empleada a esta edad, lo que le impide tener ningún tipo de relación con su padre. En el caso de Gregorio, ocurre algo parecido, pues comienza desde joven a trabajar en una fábrica de gaseosas y sus tiempos en familia decrecen.

Las biografías describen cómo todas las actividades que realizan los hijos con los padres en la edad infantil se encuentran enmarcadas fuera del hogar. Es importante destacar este hecho, porque muestra la carencia de recursos con las que contaban las familias para poder realizar actividades en común dentro de la vivienda. La ausencia de libros o juguetes, hace que este espacio no ofrezca recursos para que se establezca ningún tipo de actividad entre los padres y los hijos dentro del hogar.

#### **5.4.2. Jamás salí del pueblo con mis padres**

Esta falta de medios – especialmente económicos- también favorece que las salidas familiares fuera del núcleo en el que se asentaba la vivienda, tampoco fueran habituales.

Los menores que habitan en los pueblos, solían salir de los mismos para ir a la ciudad a hacer compras o a vender productos. Paula o Gregorio, cuyas experiencias se enmarcan en la ciudad de Segovia, no salen de la ciudad durante la infancia. Sólo en la narración de Modesto, podemos apreciar alguna salida esporádica de la familia a Madrid, donde residen otros familiares. En estas salidas no viajaba toda la familia, sino que solo realizaban el viaje el padre y los hijos mayores y las salidas no eran principalmente propiciadas por cuestiones culturales ni ociosas:

*Jamás salí del pueblo con mis padres, bueno, ahora que lo recuerdo, las dos únicas veces que salí de allí con ellos fue a Madrid, porque teníamos allí una tía, una hermana de mi madre y nos íbamos a verla porque nos daba ropa. Como ella estaba sirviendo en una casa de personas con dinero, pues nos daba ropa de lo que le sobraba a la familia. A ellos no les gustaba, ni lo querían y se lo daban a mi tía (...) allí iba yo solo con mi padre y mi hermana, mi madre no venía. Me acuerdo que mi tía nos escribía una carta, porque teléfonos no existían y nos ponía – Venid, tengo ropa- otras veces venía la mujer y nos la traía. Cuando veíamos la carta de la tía ¡qué contentos! (Modesto, entrevista 7).*

#### **5.4.3. Nos juntábamos los padres, los hermanos y los vecinos**

Los momentos en los que se percibe una relación más cercana entre los miembros de la familia se vinculan con acontecimientos vinculados con la religión. Bautizos, comuniones, confirmaciones y bodas son recordados por nuestros protagonistas como las reuniones en familia por excelencia. A continuación vamos a ir exponiendo cada uno de los recuerdos que los protagonistas tienen sobre este tipo de celebraciones que, sin duda, suponen una importante fuente de aprendizajes.

Los bautizos, solo aparecen recordados en los relatos de Gloria, Modesto y Felisa. Cuenta Gloria cómo no son los padres, sino los padrinos, los que tienen un papel protagonista en este tipo de acto. La figura del padrino la ejercía cualquier familiar o amigo cercano a la familia. Su función era asistir de forma testimonial a la iniciación cristiana del bebé y procurar que el niño o la niña llevara después una vida cristiana.

*Ahora en los bautizos, normalmente el padre o la madre son los que llevan al niño, pero antes no, antes eran los padrinos los que se encargaban de bautizar al niño y los verdaderos protagonistas junto con él de la ceremonia (Gloria, entrevista 5).*

La ceremonia terminaba con el tradicional *arrobo* en la puerta de la iglesia, momento vivido de forma especial por los participantes en sus años infantiles.

*Los niños pequeños nos poníamos por todos los lados, para que nos dieran el arrobo. Me acuerdo que nos daban caramelos y allí íbamos todos los niños del pueblo (...) Cuando los niños íbamos a coger los caramelos decíamos -“padrino roñoso que a mí no me has dado, si cojo al chiquillo le tiro al tejado”- ¡cómo me acuerdo de esas cosas! (Gloria, entrevista 5).*

La escasez que se vivía en aquellos años en las familias más humildes, hacía que, como nos cuenta Modesto, estos caramelos fueran sustituidos por cacahuetes.

*Más que caramelos, lo que solían tirar muchas veces eran cacahuetes, se conoce que era el “plato del día” (Modesto, entrevista 6).*

Cuentan los protagonistas, que los bautizos de niños y niñas de familias con mayores recursos solían ser diferentes. En estas ocasiones aumentaba el número de dulces que los pequeños recogían en la puerta de la iglesia.

Las diferencias sociales entre clases, también eran percibidas en la Primera Comunión. Ninguno de nuestros participantes recuerda que sus padres les hubieran comprado un traje especial para el día de su Comunión. En el mejor de los casos, las madres se encargaban de comprar la tela y hacer el traje de sus hijos. En caso de que ellas no supieran o pudieran coser el traje, solían encargárselo hacer a otras mujeres.

*A mí para hacerme el traje de la Primera Comunión, fuimos a muchas tiendas a ver por ahí y a mi madre no la gustaba ninguna, no la gustaban las tiendas, los trajes hechos no la gustaban y mandó hacerme un traje hecho a medida, en una modista muy buena que había en Segovia (Antonio, entrevista 1).*

La falta de ingresos hacía que algunos trajes de comunión fueran prestados por otros familiares, e incluso, como afirma Modesto, que ni siquiera tuvieran un traje especial para este día. El pantalón y la camisa que solían utilizar en la jornada dominical hacía las veces de traje de comunión.

*Los trajes de las comuniones te los hacían. A mí me le hicieron unas primas y si no, pues... te le dejaban si le tenían nuevo, se prestaba de unos a otros (Felisa, entrevista 2).*

Paula cuenta como una señora conocida de la familia, que tenía mayor poder adquisitivo, le regaló la tela para que le hicieran su vestido.

*Me estoy acordando de mi vestido de la comunión. Era un vestido precioso, tenía tablas abajo, como pinzas, y el cuello redondo y un velo. Luego también llevaba los guantes y la limosnera. Me acuerdo que el día que tomé la comunión, esa señora con la que tenía tanta confianza, por no acompañarme a misa me decía - ¿qué llevas en la limosnera?- Y la decía -nada, la estampita que nos han dado-, y dice - ¡a ver, trae! Y allí me metió dinero. Lo tenía guardado en una bandeja y me lo dio ¡pues no pasamos buen día en mi casa ni nada, comiendo unos pasteles que nos dio la mujer y con ese dinero! ¡No sabes tú bien! ¡Eso no lo habíamos visto nunca! ¡No se me borrará de la cabeza! (Paula, entrevista 1).*

El protagonismo de las mujeres de la familia y en especial de la madre, en esta celebración, resultaba fundamental. Terminada la ceremonia religiosa, los menores solían volver a su casa. La celebración del acontecimiento es diferente en función de las familias de los protagonistas, así mientras Felisa nos explica que el acto terminaba con un pequeño ágape en casa, para los familiares más allegados, que organizaba la madre:

*Las comuniones no se celebraban, un bollito y a misa y se acabó. Se invitaba a un bollo a los familiares que fueran a misa y no había más. Ahí se acababan los regalos y se acababa todo* (Felisa, entrevista 2).

Paula, Gregorio o Modesto relatan que comieron en su casa, junto con sus padres y hermanos.

*Recuerdo que fuimos a misa, tomamos la comunión, como todo cristiano, y luego ya, cada uno se iba a su casa y comías en familia. Me acuerdo que nos dieron chocolate, nos dieron un recordatorio (...) y luego te ibas a casa a comer con la familia. Te estoy hablando del padre, la madre y hermanos, no tíos ni primos, era solo la familia más allegada. Te daban dos reales de propina, si llegaba, y se terminó, ni regalos ni nada* (Gregorio, entrevista 1).

Antonio nos explica que en su pueblo, celebraron el acontecimiento todos los niños que acababan de tomar la comunión. Las madres les prepararon una comida comunitaria y festejaron la celebración los niños por un lado y las niñas por otro.

*Nos hicieron una comida para todos juntos, todos los niños que habíamos tomado la Primera Comunión, de eso me acuerdo bien. Nos la hicieron nuestras madres y las chicas también hicieron lo mismo, una comida también para todas (...). Ese día de la Comunión, pues comimos cada uno por un lado y luego después a jugar y a casa, no recuerdo que nos hicieran ningún regalo ni nada* (Antonio, entrevista 1).

Sólo apreciamos en el relato de Paula, una actividad diferente a la que los niños realizaban habitualmente en esa jornada, en horario de tarde. Así nos lo cuenta la protagonista:

*El día de la Comunión por la tarde, hice un verso en los Misioneros, quise ir allí y fijate que todavía me acuerdo:*

*Mi corazón  
Para darte te daría  
Yo quisiera un corazón  
Un corazón sano y puro  
Como el puño  
¡Oh María, madre mía!  
Consérvame con este alma limpia y pura...*

*¡Qué bonito era! Lo que bien se aprende, nunca se olvida, Miriam* (Paula, entrevista 1).

Explican los protagonistas que, salvo alguna pequeña propina, aquel día no recibieron ningún regalo. Este mismo hecho ocurre el día de la Confirmación. De esta ceremonia solo hablan Gregorio y Felisa, por lo que suponemos que el valor familiar que el resto de participantes daba a este acto no era demasiado, ya que no cambiaba su rutina habitual.

*Cuando te tenías que ir a confirmar, lo mismo, te mandaban ir unos días a catequesis y luego te decían el día que te ibas a confirmar. Llegaba el día, te confirmabas y te daban*

*unos caramelitos y punto, nada de regalos, como ahora y cada uno a su casa* (Gregorio, entrevista 1).

Otro de los acontecimientos, vinculados a la iglesia, que algunos de los protagonistas recuerdan son las bodas. Niños y niñas solo asistían a este acto si contraía matrimonio algún familiar, así nos lo cuenta Antonio en relación a la boda de su tío. Años más tarde, durante el periodo de adolescencia y juventud, podemos apreciar cómo este acontecimiento familiar es vivido en familia de forma más recordada, a través de los enlaces matrimoniales de los hermanos y hermanas y las de los de los propios protagonistas, pero en el periodo infantil, los protagonistas no mencionan este tipo de acontecimiento.

Tampoco es común que los protagonistas hablen sobre la celebración de sus propios cumpleaños, acto que solo aparece en el relato de Gloria. La protagonista explica que se trataba de una celebración muy pequeña, en la que participaban los amigos y las amigas de los menores y los familiares más allegados.

*Se celebraban, pero no en el colegio, se celebraban fuera, en casa y me acuerdo que se invitaba a los niños a algo- ya sabes que no mucho, porque no estaban las cosas para regalar-. Como te he dicho, en esos años, las celebraciones solían ser más emotivas, un poco más austeras que ahora, pero más emotivas. Desde luego, con las familias sí se celebraba y con los más allegados, también* (Gloria, entrevista 5).

#### **5.4.4. Las mujeres eran las encargadas de amortajar**

Desgraciadamente, quizá el acontecimiento familiar más vivido y más recordado en la infancia por nuestros participantes sean los funerales. Se trata de un recuerdo tan preciso, que podemos afirmar que es el acontecimiento familiar que marcó todas sus infancias. La pérdida de hermanos, tíos, primos y otras personas cercanas a la familia es recordada con tristeza y lágrimas por muchos de ellos.

Paula nos empieza a hablar desde la primera entrevista de cómo durante la guerra, una bomba asesinó, de forma fortuita, a su tía y a dos de sus primos. La pérdida fue vivida con desolación por la familia.

*Aquel avión era horrible. Venía y nos escondíamos todos. Yo era pequeña y la decía a mi madre – madre, lo mismo nos va a dar refugiarnos, bajar al portal o quedarnos aquí, si va a caer y va a hundir todo- (...). Me acuerdo de una tía mía, que vivía en una casita cerca de las Jesuitinas...bueno, pues allí vivían mis tíos y los chicos. Mi tía estaba dando el pecho a la niña y llamó por la ventana a otro de los niños que estaba jugando abajo. Al asomarse, un cacho de metralla la mató a la niña y a ella y un cacho de metralla al niño...* (Paula, entrevista 1).

Igual que Paula, Gregorio perdió en aquellos años a un primo, que fue asesinado en la puerta de su casa; y Gloria, también habla en su relato, de la pérdida de un familiar paterno.

*A la madre de un primo mío, allí la mataron, en la misma puerta de casa la dejaron. Iba a salir a la compra y la asesinaron en la puerta (...). En cuanto salían y veían a alguno así, de mala manera, le pegaban dos tiros y allí le dejaban (Gregorio, entrevista 1).*

No solo la guerra trajo la pérdida de familiares en aquellos años para nuestros protagonistas. Las pésimas condiciones vividas por las clases populares en la posguerra, también dejaron un considerable vacío en las familias por las muertes de sus hijos. Todos nuestros participantes, a excepción de Gregorio, perdieron a algún hermano o hermana en aquellos años. De esta forma recuerda Felisa el trágico fallecimiento de uno de sus hermanos menores:

*Me quedó muy marcado el entierro de mi hermano. Fue muy triste. Le metieron en una cajita blanca, pequeña y las chicas le llevaron cogido hasta el cementerio, a enterrarle, porque cuando moría un niño o una niña, la caja la llevaban siempre las chicas mayores del pueblo y... se hacían los mismos rituales que para la gente mayor, primero se velaba el cuerpo veinticuatro horas en casa o algo menos y después se le enterraba (Felisa, entrevista 6).*

El protagonismo femenino en este tipo de acontecimientos familiares es evidente. Las mujeres son las encargadas de los trámites de amortajamiento y de preparar la casa para poder velar al cadáver, ante la ausencia de tanatorios. También son ellas las que acompañan al cadáver las veinticuatro horas que dura el velatorio y las que se encargan de avisar al sacerdote para que officie el funeral.

*Cuando alguien moría, se ponía la caja en una habitación, un Santo Cristo y dos velas o dos cirios y al muerto le echaban un trapo negro por encima de la caja. Me acuerdo que ponían en la habitación unas “borriquetas” y encima subían la caja del muerto, para que estuviera un poco más alto y cuando ya estaba todo esto preparado, toda la gente del pueblo iba a casa a rezarle el rosario. Iban tanto hombres como mujeres, aunque las que más iban y más tiempo se quedaban rezando eran las mujeres. Allí solían estar veinticuatro horas, hasta que se enterraba a la persona, a no ser que el cuerpo estuviera descompuesto, por un cáncer o algo así, entonces no se llegaban a las veinticuatro horas, estaban mucho menos, rápidamente les enterraban (...). Las mujeres eran las encargadas de amortajar. Esto no era más que ponerle al muerto el mejor traje que tenía ¡Aviado, aviado! No siendo joyas, claro, esas no se las ponían porque como estaba la vida tan mala (...). Pasadas las veinticuatro horas, el cura, junto con un monaguillo y una persona que se encargaba de llevar la cruz, iban a por el muerto a casa y le llevaban a enterrar al cementerio (Modesto, entrevista 7).*

Los miembros varones de la familia eran los encargados de portar el ataúd al cementerio, en caso de que el fallecido fuera mayor de edad, y de cavar la tumba.

*No había tanatorios. Se velaba a la persona en casa, hasta que llegaba la hora de enterrar. La familia era la que preparaba en el cementerio la tumba y le enterraba la propia familia, no el ayuntamiento y después se hacía una misa (Felisa, entrevista 2).*

Antonio recuerda cómo en algunas ocasiones participaba, siendo niño, en las misas de funeral que se oficiaban en su pueblo natal:

*Yo iba a la iglesia los domingos y ayudaba al cura a echar el vino en las vinajeras y a otras cosas. Por ejemplo, cuando había un entierro, pues había que preparar los funerales que había entonces y cantaban el “Parce mihi, Domine”. Yo lo cantaba divinamente bien. Me lo enseñaron unos seminaristas que había allí (...). Los monaguillos, pues... la función era ayudar en misa, uno a cada lado y había que acercar las vinajeras, el incensario, cuando hacía falta, bueno, pues así. Los monaguillos eran todos chicos, chicas no (Antonio, entrevista 2).*

Como explica el protagonista, solo los niños podían participar como monaguillos en este tipo de actos, las niñas no. Ellas solo podían asistir a la misa de funeral y ayudar a las madres a llevar a cabo las acciones que seguían a la muerte del familiar.

Tras el entierro, las mujeres se empleaban en recoger todos los utensilios que han sido utilizados para el velatorio, así como los enseres del fallecido. Una vez realizadas estas tareas, comienza la etapa del luto, espacio de tiempo vivido con especial rigor y severidad en las familias más humildes.

*Las muertes se sentían desde el corazón (...). La gente se ponía de luto y no salía de casa, nada, nada. Los lutos, ¡vamos! eran muy rigurosos, de tres años, por lo menos y durante el luto no se hacía nada, ni fiestas, ni ir al baile, ni nada de eso ¡pero en tres años! (Felisa, entrevista 2).*

Nuestros protagonistas manifiestan que a partir del momento en que fallecía un familiar, las mujeres se encargaban de algunas otras tareas como limpiar periódicamente la tumba, llevar flores al fallecido y officiar misas en su recuerdo.

A través de los actos relacionados con la muerte, los menores son conscientes de los papeles que asume cada género y también del nivel adquisitivo que poseen sus propias familias, cuyas diferencias sociales y económicas con otros miembros de la comunidad que poseen mayores recursos, eran acrecentadas a través de las prácticas religiosas.

*En las iglesias había sepulturas (...) y por ejemplo se había muerto alguien, bueno, pues cada uno tenía su sepultura. Se ponía un paño en el suelo y ahí te arrodillabas (...). Cuando terminaba la misa, el cura iba por las sepulturas, “Pater Noster”, rezaba un “Padre Nuestro” y si ponían diez céntimos, te rezaba un “Padre nuestro” y si ponían veinte, te rezaba dos y si no lo ponías, no te lo rezaba (Gloria, entrevista 2).*

El respeto que las propias familias profesaban hacia sus muertos era tal que, como nos explica Modesto, algunas de ellas preferían emplear el escaso dinero del que disponían en pagar las cuotas que establecía la Iglesia, para rezar a sus difuntos, que utilizarlo para comer.

*En casa no teníamos dinero para comer, pero para las sepulturas sí que había ¡date cuenta! El rezar un “Padre Nuestro” a un muerto tuyo era algo obligatorio, aunque nos lo tuviéramos que quitar de otras cosas, eso era obligatorio (Modesto, entrevista 7).*

#### 5.4.5. Nos reuníamos solo los más allegados

El recuerdo de las pérdidas familiares lleva a nuestros protagonistas a evocar otros acontecimientos relacionados de una u otra forma con la muerte y la Iglesia. Fechas como la Semana Santa, la Navidad o el Corpus Christi, son efemérides vividas por los protagonistas en el entorno familiar.

Quizá de todos ellos, la fecha mejor guardada en la memoria de los participantes es la Navidad. Las reuniones familiares en esta fecha son eventos comunes en todos los relatos. En dicha celebración podemos constatar cómo mientras en algunos núcleos familiares esta festividad es celebrada en compañía de padres, hermanos y otros miembros de la familia como tíos y primos, como explica Antonio; en otros, la celebración era menor, como ocurre en los hogares de Felisa, Modesto, Gregorio o Gloria, en la que sólo se reunían los familiares más cercanos.

*La Navidad la pasábamos siempre en familia. Nos juntábamos mis tíos, mis primos... muy bien, de verdad... a comer ¡turrón del pobre! (...). No era más que un higo, que le abríais y dentro le metíamos nueces (...). Fíjate que a lo mejor con una barra de turrón ya teníamos para todas las Navidades, así que nos teníamos que inventar otra cosa (Antonio, entrevista 1).*

La alimentación en este tipo de acontecimientos es diferente a la del resto de días del año. Familias como las de Paula o Modesto solían festejar la Nochebuena cenando pollo y asistiendo a misa.

*¡Menudas Navidades! Matábamos un pollo, para cenar, le mataba mi madre y de turrón nada, en mi casa no había y en casa nos reuníamos solo los más allegados, los cuatro de la familia y punto (...) luego era tradición ir a misa (Modesto, entrevista 4).*

Estas celebraciones están marcadas por la asistencia de todos los familiares a la iglesia los días de Nochebuena, Navidad, Nochevieja, Año Nuevo y Reyes. Recortes de prensa como el que presentamos a continuación, nos llevan a ver cómo este tipo de celebraciones tenían pautas claras desde el Gobierno central para su conmemoración.

La promoción de un ambiente familiar que permitiera realzar los valores cristianos y la armonía fraternal era una de las máximas en este tipo de eventos, en los que tanto la Iglesia como el régimen franquista ponían todo su interés para adoctrinar a las masas.

Este tipo de noticias nos lleva a contemplar cómo se transmite la doctrina nacional-católica a través de este tipo de celebraciones y a la vez, cómo estas fechas del calendario sirven una vez más para hacernos conscientes de las diferencias económicas y sociales que vivían las familias con menores recursos.

Nuestros protagonistas ya se hacían eco de esta realidad a través de sus narraciones, como hemos podido comprobar.



Figura 13: Recorte de prensa sobre directrices para la celebración de fiestas navideñas. *El Adelantado de Segovia*, 21 de diciembre de 1942.

Felisa nos explica que, tras la pérdida de sus hermanos, la Navidad suponía para ella y sus padres una fecha especialmente triste y que apenas era celebrada. En el caso de Paula, tras la cena, solían ir a su casa algunos vecinos con los que pasaban la velada:

*Mi madre pedía un pollo en el bar y ese era nuestro único manjar de Navidad, pero aquello era alegre. Allí comíamos patatas y el pollo. La verdad es que no había mucho que comer, pero me acuerdo que cantábamos y bailábamos todos juntos (...). Aunque tuviéramos poco (o nada) sabíamos conformarnos con lo que había y disfrutábamos del cariño que nos teníamos todos. Nos juntábamos los padres, los hermanos y los vecinos de un bar que estaba allí y esos éramos los que pasábamos las Navidades (Paula, entrevista 2).*

La celebración del día de Reyes es especialmente recordada por nuestros protagonistas, pues como nos explica Antonio era común en el pueblo el cántico de villancicos y la unión de los vecinos en este día del año:

*El día de Reyes lo recuerdo muy bien, muy bonito. Me gustaban muchísimo los cantares del coro de cantoras, que cantaban. Era un grupo de mujeres del pueblo, que cantaban los días señalados la canción “Dime niño de quién eres” y más villancicos. Yo tenía mucha afición por todo aquello (Antonio, entrevista 1).*

Los regalos que los participantes reciben el día de Reyes, nos llevan a considerar una vez más, la pobreza a la que sus familias estaban sometidas. Cuando hablamos de sus juguetes, algunos informantes explican que no recibían regalos en esta fecha, como ocurría en el caso de la mujer de Gregorio:

*Me acuerdo que nos traían cosas los reyes. A mi mujer, dice que le daban una peseta y luego al día siguiente se la quitaban, para el pan. En cambio a mí, sí que me traían cosas. Me acuerdo que me echaron una de las primeras veces un camión de madera y luego ya de más mayor nos regalaron un tren (...) a mi hermana la echaban una muñeca, y de pequeña, me acuerdo que la regalaron un muñeco de trapo, que estaba dentro lleno de paja (Gregorio, entrevista 3).*

Los que sí lo hacían, veían ante sus ojos cómo los juguetes para cada pequeño de la familia, estaban ligados con su sexo. Es recurrente apreciar cómo a las niñas solían regalarles algunas muñecas mientras a los hijos varones les obsequiaban con camiones, figuras de soldados o pelotas.

*Recuerdo que mi padre nos ponía una muñeca y un carrito. Yo me despertaba (aunque a él ya le había visto) y decía a mis hermanos - ¡Chicos! ¡Chicos! ¡Corred! ¡Que ya han venido los Reyes! Nos levantábamos todos corriendo con una cara de felicidad.... A mí me traían todos los años una muñeca y a mi hermana, que en paz descanse, como a mí (Paula, entrevista 1).*

La segunda fecha más recordada en el calendario por los protagonistas, y vinculada con la familia es la Semana Santa. Los participantes recuerdan este momento con especial claridad, quizá como nos cuentan Gloria o Felisa, porque para los niños y niñas esta efeméride religiosa les suscitaba miedo y desasosiego. El respeto y la severidad con las que la familia y la Iglesia enseñaban a los menores a vivenciar esta época del año, hacía que la infancia viviera esta conmemoración en la más absoluta tradición cristiana.

*Durante la Cuaresma, los santos se tapaban. Se tapaban con unos paños morados, se tapaba toda la iglesia y hasta que no pasara la Cuaresma, los santos no se destapaban. Eso se hacía porque estábamos en tinieblas. Me acuerdo que se tocaba con las carracas y los carracones, para que pudiera ir la gente a la iglesia y durante esos días no se tocaban las campanas. Hasta que no llegara la Resurrección, no se podía hacer nada. Me acuerdo que esos días teníamos que ir a los sermones, el de las siete palabras, el de la dolorosa, todo eso, y además teníamos que ir al Vía Crucis, a los rosarios y a mí eso de pequeña, me daba un poco de miedo (Gloria, entrevista 2).*

Las familias vivían con solemnidad este acontecimiento y mantenían las restricciones alimentarias que imponía la Iglesia Católica durante el periodo de Cuaresma, a pesar de que, como nos explica Antonio, los hombres tenían que seguir trabajando y necesitaban el alimento para poder hacerlo. Esta necesidad de alimento hacía que algunas familias prefirieran pagar “la Bula”, un impuesto eclesiástico que permitía disfrutar de normas más relajadas en el ayuno. La no realización de esta privación alimentaria –salvo en el caso de pagar la cuota requerida por la Iglesia- suponía incurrir en un pecado mortal para esta institución.

*El que pagaba bula no tenía que ayunar. Era un impuesto que habían puesto en estos años los curas o lo que fuera y el que lo pagaba, no tenía que hacer los días de ayuno, pero el que no lo pagaba, tenía que ayunar todos los viernes de Cuaresma y todos los días que eran de ayuno y abstinencia. Lo tenía que pagar la familia y muchos sacaban la bula para no ayunar (Antonio, entrevista 4).*

La participación de los jóvenes en este tipo de celebraciones y la compañía junto al sacerdote de la parroquia del pueblo, de otras figuras de la Iglesia, son aspectos significativos para algunos de nuestros protagonistas, como ocurre en el caso de Antonio. El participante nos explica cómo después de la celebración religiosa, solían comentar con las familias el sermón que habían escuchado aquel día y la labor realizada por los predicadores.

*Me acuerdo de la Semana Santa, que había muy buenos predicadores. De ello se encargaba el Ayuntamiento y allí en el púlpito, se ponían a predicar y nos camelaban del todo. Al pueblo fue una vez a predicar el director del Seminario, Revuelta, me parece que se llamaba (Antonio, entrevista 1).*

Durante el periodo que duraba la Semana Santa, la asistencia a liturgias religiosas resultaba crucial. Una vez más, las madres eran las encargadas de llevar a los menores a este tipo de actos, como nos explica Paula:

*Siempre he ido desde muy pequeña con el Cristo de los Gascones, siempre íbamos a ver la procesión. Me acuerdo que mi madre nos cogía a todos los hermanos y nos llevaba allí todas las Semanas Santas. Hacíamos el Vía Crucis, rezábamos... en fin, lo que se hacía, y luego íbamos a la procesión con mi madre. Ella nos ponía a todos en primera fila y allí veíamos al santo (Paula, entrevista 2).*

Durante el periodo de la Semana Santa se suspendían todas las actividades paganas y las mujeres continuaban siendo las protagonistas en estos acontecimientos vinculados con los rituales eclesiásticos, pues estaban obligadas a vestir de una forma determinada si querían ser partícipes de las actividades de la Iglesia.

*Durante ese tiempo me acuerdo que en el pueblo no había nada, ni bailes ni nada. Teníamos que ir todos a misa y a la Virgen se la sacaba en procesión tapada, igual que los Santos. Luego el día de la Pascua, decía el sacristán -“quítate el manto negro y ponte el de alegría”- y la quitaban a la Virgen el velo, que llevaba puesto por encima, negro y la ponían uno blanco. Las mujeres iban todas con velo (...) todas las mujeres iban con velo negro que se transparentaba (Modesto, entrevista 3).*

La Pascua marcaba el final de la Semana Santa y era obligatoria la asistencia a la iglesia de todos los fieles. En este día tanto los menores como sus familias, acudían juntos a la liturgia religiosa.

*Por la Pascua tenía que ir todo el mundo a comulgar, hombres y mujeres, ni que trabajaran ni que no. A las siete de la mañana, me acuerdo yo que estaba la iglesia llena de gente que iban a la fábrica a trabajar. Si no llevaban la cédula que les daba el cura, como que habían ido a comulgar, les echaban de la fábrica. Todo era mediado por la Iglesia (Felisa, entrevista 1).*

Como nos explica Felisa, la asistencia a esta ceremonia religiosa era crucial, pues cualquier obrero podía ser despedido de la fábrica si no documentaba dicha presencia, con las implicaciones que este hecho conllevaba para la economía de las familias de clases populares.

La última de las tradiciones recordadas por algunos protagonistas como Gloria, en el calendario, era la celebración del Corpus Christi. Esta participante cuenta cómo contribuía, junto con su madre y otros vecinos del pueblo a la limpieza de las calles y la búsqueda de cantueso para celebrar la procesión que continuaba a la ofrenda en este día.

*Se adornaban las calles y para ello los vecinos del pueblo íbamos a por cantueso y barríamos bien las calles, para después echar el cantueso que habíamos recogido. Me acuerdo que durante la procesión en ese día, al cura se le llevaba en el palio y se hacía alrededor de todo el pueblo (...). Ese día también recuerdo que había gaita y tamboril y, ya te conté, que cada año se cogía un mayordomo y se encargaba de organizar la fiesta (Gloria, entrevista 4).*

Como hemos podido comprobar a través de esta categoría la Iglesia y sus celebraciones son las que marcan en el mayor número de los casos, los momentos y los espacios que la familia comparte unida. En la mayoría de ellos la madre se convierte en la figura que acerca a los menores a las tradiciones culturales y la infancia es consciente del lugar que esta ocupa y las actividades que desarrolla en estos espacios públicos, teñidos por las enseñanzas de la religión.

## **5.5. Las chicas, en cuanto oscureciera, a casa**

Los protagonistas de esta tesis han descubierto, hasta el momento, cómo los progenitores, a través de sus prácticas cotidianas, influyen de forma decisiva junto con otros familiares, en la educación de la infancia. Desde esta categoría, pretendemos ampliar las relaciones en la etapa infantil, poniendo nuestra mirada en los iguales. Consideramos, por las narraciones de nuestros participantes, que las relaciones entre los menores también influyen de forma decisiva en la creación de su identidad y en su educación, por ello, en las siguientes líneas, intentaremos analizar cuáles son estas influencias, a partir del conocimiento de las relaciones entre iguales, los juegos y las actividades que los niños y niñas realizaban en sus tiempos de ocio fuera del espacio escolar.

### 5.5.1. A las niñas nos regalaban muñecas

Igual que ocurre en el resto de categorías de análisis, los primeros recuerdos de los participantes respecto al juego en su etapa infantil, se enmarcan dentro de espacios y tiempos condicionados por la guerra.

*Me acuerdo que yo era pequeño y tenía un cochecito, de esos de chapa y andaba yo pedaleando por el parque de los Zuloaga y de pronto vino un avión, que le llamaban “el pájaro negro”. Sonaron las sirenas, que significaba que rápidamente había que resguardarse. De pronto salió mi vecina a la ventana gritando -¡Goyo! ¡Goyo! ¡Rápido! ¡Corre al refugio! ¡Corre!- Dejé el cochecito allí tirado y me fui corriendo al refugio (...). Allí bajábamos una puerta para abajo y no metíamos corriendo a cualquier sitio donde hubiera oscuridad, por si bombardeaban, para que no nos mataran (Gregorio, entrevista 1).*

Cuando nuestros protagonistas comienzan a recordar sus momentos de ocio en la infancia, aparece de forma recurrente el recuerdo de sus juguetes.

*Mis hermanos tenían unos juguetes muy bonitos, tenían un muñeco que se columpiaba y yo me acuerdo de mis muñecas. A las niñas nos regalaban muñecas, aunque date cuenta que no teníamos mucho (Gloria, entrevista 1).*

Desde este recuerdo, constatamos cómo las familias influyen de forma decisiva en los juegos de los menores a través de los juguetes que les regalan. Estos artefactos permiten a los jóvenes reproducir en sus juegos algunos estereotipos de género y perpetuarlos. Así, mientras Paula, Felisa o Gloria recuerdan sus primeras muñecas, Modesto, Gregorio y Antonio hablan de algunos juguetes que tenían cuando eran pequeños, como coches o camiones. Este tipo de artilugios estereotipados limitan las oportunidades de desarrollo de los niños y las niñas y contribuyen a que los pequeños asuman qué roles les han sido asignados en función de su sexo.

*Me acuerdo que de niños, en vez de juguetes, nos daban una piña con una cuerda atada o una caja de cartón con una cuerda atada. Yo siempre he tenido algún juguete, pero lo de la piña y la caja de cartón, también se tenía como juguete. Otras veces se ponía a la caja algunas ruedecillas de algo y con eso jugábamos. Luego las chicas pues tenían algún muñeco, pero nosotros no (Antonio, entrevista 4).*

Dejando a un lado esta estereotipia y profundizando un poco más en los relatos, lo que las narraciones de nuestros protagonistas nos dejan ver, con la descripción de sus primeros juguetes, es la pobreza a la que los menores están sometidos.

*Juguetes no teníamos casi ninguno (Felisa, entrevista 2).*

La privación de este tipo de materiales para el juego condiciona las experiencias infantiles de nuestros participantes, que habitualmente tienen que recurrir a la imaginación y la creatividad, para llevar a cabo sus actividades lúdicas.

*Jugábamos a “poner tesoros”, que consistía en hacer un hoyo en la tierra, metíamos dentro unas flores y luego un cristal encima, que tapábamos con un poco de tierra.*

*Cuando salía el sol, daba el sol al cristal y ¡habíamos descubierto un tesoro! Fíjate qué juegos más pobres* (Felisa, entrevista 3).

Es destacable reseñar, de acuerdo a las explicaciones de nuestros protagonistas, cómo los pocos juguetes que los niños y niñas tenían eran compartidos con el resto de los iguales, una muestra más de cómo las experiencias que habían vivido en su núcleo familiar y los valores que les habían transmitido las familias se veían reproducidos en sus actividades infantiles.

### **5.5.2. Si venían chicos de nuestro tiempo, se hacían amigos nuestros**

Todos los participantes narran cómo tenían un grupo de amigos, fuera del espacio escolar, con el que compartían sus espacios y tiempos de ocio. Este grupo de amistades generaba relaciones afectivas sólidas entre sus miembros y suponía el sustento social y emocional de los menores. Antonio, así como otros participantes como Modesto, Gregorio o Paula, nos explican que estos grupos de niños se establecían de forma diferente al grupo de compañeros que tenían en el colegio. La edad y el sexo eran dos factores condicionantes en la confección de estos agrupamientos, que eran estables durante toda la infancia y la adolescencia.

*Por las tardes y los fines de semana, ya no era igual. Nos dividíamos más, cada uno con los nuestro y eso, nos juntábamos más los amigos, era diferente* (Antonio, entrevista 3).

Una de las potencialidades que existían para ampliar el grupo de iguales surgía en las zonas rurales, durante los meses de verano. Antonio, Felisa, Gloria o Modesto relatan cómo en temporadas estivales, iban al pueblo otros niños y niñas, que procedían principalmente de Madrid. Estos menores, veraneaban en casas de familiares y se relacionaban normalmente con el resto de jóvenes del pueblo.

*Si venían chicos de nuestro tiempo, se hacían amigos nuestros, totalmente amigos. Venían algunos chicos de Madrid, que eran sus padres de Madrid y venían a pasar el verano a casa de alguna tía o así* (Antonio, entrevista 3).

La integración de estos menores en grupos ya establecidos no presenta reacciones de rechazo por los miembros habituales del grupo y participan en las actividades lúdicas como una figura más del grupo. Tal es la vinculación con estos nuevos integrantes, que Antonio, Felisa o Modesto cuentan cómo esperaban con alegría su llegada cada año.

Junto a estos amigos, otros familiares que habitaban en Segovia, también solían ir a las zonas rurales en la estación veraniega. Resulta interesante considerar que aunque como nos explican nuestros protagonistas, habitualmente los menores se relacionaban con menores de su mismo sexo, en épocas estivales y periodos fuera de la escuela, espacios y actividades son compartidos por niños y niñas.

*En verano, me acuerdo que venían unas primas mías al pueblo y nos sentábamos en la puerta de casa, que había unas piedras muy grandes y eran llanitas y allí nos poníamos al fresco. Me acuerdo de una de ellas que era muy atrevida y se ponía a cantar y a*

*bailar (...) allí nos tirábamos sentados hasta las doce de la noche o la una, más tarde no, porque había que ir al día siguiente a ayudar a lo que te mandaran o a trabajar (Modesto, entrevista 7).*

En cuanto a las relaciones entre los menores dentro de su grupo habitual de amigos, encontramos que algunos jóvenes ejercen una influencia sobre los otros. Esta figura de líder, podemos verla en el relato de Paula, que nos cuenta cómo ella misma solía decidir los juegos a los que jugaba su grupo de amigas.

*Yo era un sargento. Salíamos por la tarde a la plaza del Salvador y las decía a las niñas - ¡hala, chicas! ¡Vamos a saltar a la cuerda!- y nos pasábamos la tarde dando saltos (...). Jugamos a “Alaurí”- las decía yo y ellas me decían – no, no, Paula, jugamos a los alfileres- y yo decía - ¡He dicho que jugamos a “Alaurí” y vamos a jugar a “Alaurí”!- (Paula, entrevista 1).*

### **5.5.3. Nosotras teníamos nuestros juegos y ellos los suyos**

Las prácticas de ocio infantil no solo están condicionadas por la falta de recursos, sino también por el tiempo. Las labores a las que las familias someten a la infancia hacen que sus tiempos de recreo no sean excesivos. De acuerdo con las indicaciones de nuestros protagonistas, los períodos lúdicos de los niños y niñas, fuera del espacio escolar, suelen oscilar entre las dos o tres horas diarias de lunes a sábado y aumentan las tardes de los domingos.

Cuando los pequeños llegan a la edad de siete años u ocho años y especialmente durante la temporada estival, las relaciones de juego entre los menores se establecían por el contacto que estos tenían mientras trabajaban en el campo.

*En verano lo que hacían los niños era ir al río a coger ranas y el que era un poco más mayor, pues claro, ayudaba a los padres, iba a trillar y todo eso, se aprovechaban los padres de su tiempo para emplearles en las labores del campo o para echar una mano a lo que fuera. Te cogían para ir a trillar o a escardar (...). Nos llevábamos la merienda y allí merendábamos todos los niños. No te creas que íbamos a divertirnos, no, allí íbamos a trillar los niños, los que tuviéramos más, más y los que tuvieran menos, pues menos, pero había que hacerlo (Gloria, entrevista 5).*

En los contextos rurales, como cuentan Antonio, Modesto, Gloria o Felisa, estos tiempos de ocio no estaban vigilados por ningún adulto. Los menores jugaban de forma libre y fuera del espacio escolar, se relacionaban con normalidad niños y niñas. A diferencia de esta situación, en la zona urbana, los pequeños solían jugar bajo la vigilancia de la figura materna. Así nos lo explican Gregorio y Paula:

*Me acuerdo que mi madre, solía salir a coser todas las tardes a la puerta, allí, en la plaza del Salvador. Salía con las vecinas y nosotras, las niñas, estábamos allí alrededor, jugando. Bueno, pues antes de que anocheciera, todas en casa. Si los chicos estaban un poco más jugando en la calle, no pasaba nada, pero las chicas, en cuanto oscureciera, corriendo para casa (Paula, entrevista 4).*

Esta atención que las madres solían tener con la descendencia, especialmente femenina, hace que las interacciones entre niños y niñas en la ciudad sean menores que en los pueblos y que sus periodos de juego también sean más reducidos, especialmente los de las niñas.

Pero además, la ciudad ofrece otros espacios y agentes que no son visibles en el entorno rural. Paula y Gregorio, ambos habitantes de la ciudad de Segovia, narran en sus relatos algunos juegos en espacios pertenecientes a la Iglesia. De esta forma, Paula nos cuenta que jugaba con las monjas en el patio de las *Hermanas María Reparadora* y Gregorio explica que solía jugar al frontón en la pared de la *iglesia de la Compañía de Jesús*. En este último caso, aunque los niños jugueteaban fuera del recinto eclesiástico, el participante narra cómo algunas veces la pelota rebotaba y se metía dentro de la institución. Esta acción hacía que los menores se relacionaran con los miembros de la orden religiosa, que no dudaban en aprovechar estos momentos para inculcarles valores y normas. Desde el relato de Paula podemos apreciar cómo este tipo de agentes influía en el juego de los menores y condicionaba sus relaciones con el sexo opuesto.

*Nos decía el sacerdote, cuando íbamos a los ejercicios, que tuviéramos mucho cuidado de juntarnos con los chicos, que no jugáramos con ellos. Nosotras debíamos tener nuestros juegos, juegos de niñas, y ellos los suyos, juegos de niños. Estar juntos era un pecado, si lo piensas bien, claro, todo tenía sentido, porque nosotras, las niñas, solíamos jugar a veces a ser madres, a tenderas, a cocinitas... eso no eran juegos de niños (Paula, entrevista 4).*

Las enseñanzas que los pequeños aprendían desde la vigilia materna y las instrucciones eclesiásticas favorecían que las interacciones entre niños y niñas en la zona urbana fueran muy esporádicas, como descubren Gregorio o Paula. Ambos participantes aseguran en sus relatos que no solía ser habitual realizar juegos entre ambos sexos, reproduciendo de forma más sobresaliente que en los pueblos, las diferencias de género y la estereotipia. Sus relatos revelan cómo las niñas solían jugar con muñecas. Este medio pedagógico les permitía reproducir los comportamientos que habían aprendido durante su infancia en la familia.

*Las niñas jugaban a muñecos y a casitas. Me acuerdo que las chicas se ponían en grupo y se ponían a hacer vestiditos, para los muñecos y esas cosas y como yo era muy travieso, pues iba donde estaban las chicas y siempre les quitaba alguno (Gregorio, entrevista 3).*

Como explica Paula, a los juegos con muñecas se unían otros simbólicos como los de “las tiendas” y “las comiditas”. Palos, arena, ladrillos y algunas legumbres, que las pequeñas cogían de sus casas, les servían para representar la realización de comidas y las compras, acciones que realizaban habitualmente sus madres.

*Me estoy acordando de cuando estábamos todas las niñas allí jugando... partíamos ladrillos que encontrábamos y hacíamos que era pimentón, hacíamos comiditas... luego poníamos dos cucuruchos y hacíamos una balanza con dos tapaderas, a las que poníamos unos hilos atados a un palo y allí jugábamos a que una era la que vendía y las otras compraban. Me acuerdo que si echabas una piedrecita era cuarto, si echabas*

*dos, medio y si echabas tres, eran tres cuartos y así... Sacábamos cada una de su casa un puñadito pequeño de judías, otro de lentejas y luego cosas que nos encontrábamos y... cuando se terminaba la tarde, y ya no íbamos a jugar más, todo eso lo recogíamos, bien recogido, en papeles y lo guardábamos para seguir jugando otros días (Paula, entrevista 3).*

En el caso de los varones, los juegos con la peonza o las chanflas ocupaban sus tiempos de ocio. Al no disponer de ningún juguete, los niños inventan sus propios juegos a partir de materiales que encuentran en la calle.

*Jugábamos “al bote”. “El bote” era un juego en el que cogías un bote y hacías un agujero en la parte de abajo. Luego hacías un hoyo en el suelo, donde echabas agua y con un poco de carburo, al pegar en el agujero ¡plas!, salía el bote para arriba y raro el día que no ibas descalabrado, porque es que luego teníamos la curiosidad de ver qué había dentro del agujero y, claro, cuando saltaba el bote para arriba, pues lo propio, brechas en la frente (Gregorio, entrevista 3).*

Otros juegos como “el escondite”, “alaurí” o “la dola”, en la que no era necesario ningún instrumento de juego, también son mencionados en los relatos.

*La dola no era más que saltar unos encima de otros, se agachaba uno y se saltaba por encima de él. Es parecido “al potro” y luego había que tener cuidado, por si otro te pegaba una patada en el culo. Y tenía que tener cuidado, porque si le dabas una patada al otro, él te la guardaba y cuando te tocaba a ti agacharte, venía el otro y ¡plas!, te daba con el tacón en la rabadilla y te sentaba a tiros (Gregorio, entrevista 3).*

A pesar de que en las zonas rurales los participantes reconocen tener un grupo de iguales del mismo sexo con el que se identifican y comparten la mayoría de sus espacios y periodos de juego, en el relato de todos ellos aparece la relación entre niños y niñas de diferentes edades.

*Jugábamos todos, niños y niñas juntos. Te voy a decir una cosa, me estoy acordando de un juego que no sé si conocerás. Uno se ponía en pie y los demás se agachaban encorvados y se ponían en fila y teníamos que saltar unos sobre otros y el que estaba debajo, tenía que acertar lo que decían los de arriba y decía - ¿picos, zorros o alcotainas?- y la que estaba debajo tenía que acertar lo que era (...). También jugábamos a la gallinita ciega y jugábamos también, con la pelota, a “a mi unas” (Gloria, entrevista 1).*

A pesar de la distancia entre el pueblo y la ciudad, la falta de recursos permite visibilizar cómo los menores utilizan los mismos materiales y realizan juegos semejantes, así podemos apreciarlo desde el relato de Gloria y de Gregorio. Ambos participantes juegan junto con sus amigos, con un palo al “hinquete”.

*Como era un pueblo y no éramos muchos, pues nos juntábamos pequeños y mayores y jugábamos también al “hinquete”, que no era más que un trozo de palo de madera, al que le hacíamos un pico y como llovía mucho en el invierno, pues los niños íbamos a*

*las praderas a hincarle e íbamos tirando uno por uno, intentando superar la marca del que fuera primero (Gloria, entrevista 1).*

Cajas de cerillas son recicladas y se convierten, gracias a la creatividad de los pequeños en cartas y cromos con los que inventar juegos y amenizar sus tardes de ocio.

*Me acuerdo cuando jugábamos a las cartetas, de pequeñas. El juego de las cartetas se hacía con las cajas de las cerillas. Antes había unas cajas de cerillas muy bonitas, no como ahora que son muy feas y además eran de cartón, cartón... de cartón suave y venían en la parte de arriba unos dibujos muy bonitos. Bueno, pues esta parte era la que utilizábamos para jugar. Entonces teníamos “las cartetas”, que así llamábamos a esto y las cogíamos y las poníamos unas con otras. Las besábamos y las tirábamos a la pared y la que caía por el lado bueno, se la llevaba quien fuera y la que caía por el lado malo, las tenía que dejar en el suelo y luego, había otros que tiraban también y si alguna de las que había caído tuya se volvía, pues se la llevaban ellos (Gloria, entrevista 4).*

A este tipo de juegos grupales, le suceden en las zonas rurales, algunas otras actividades lúdicas que cada grupo de iguales realizaba con miembros de su mismo sexo. Igual que ocurre en los relatos de Paula y Gregorio, estos juegos reproducen los prototipos de género de la época. Las niñas juegan a las muñecas o a los alfileres, como detallan Paula y Felisa, o cantan canciones de corro y juegan a la rayuela, como afirma Gloria.

*Juntábamos un montón de tierra y dentro del montón metíamos alfileres y luego dábamos con la china. Y luego el que le sacara, para ella. Ganaba quien más alfileres tuviera (Paula, entrevista 1).*

Los niños simbolizan a través del juego, las actividades que ven realizar a sus figuras paternas, como nos explica Modesto a través del “juego de los negocios”:

*Me estoy acordando que a los niños, también nos gustaba jugar a eso de hacer negocios, me acuerdo que teníamos unos cromos o algo así y los cambiábamos entre nosotros. Hacíamos colecciones de ellos (Modesto, entrevista 4).*

En estos núcleos rurales, la plaza del pueblo, las paredes de la iglesia, utilizadas como frontón o “la era”, como espacio de terreno limpio y abierto, se convierten en los espacios en los que niños y niñas desarrollan sus juegos. Junto a ellos, aparece el descubrimiento de algunos espacios de la localidad como cuevas o lugares escondidos, que se convierten en lugares en los que los menores daban alas a su imaginación a partir de las historias locales reproducidas de generación en generación.

*La “cueva vaquera” (...) era una cueva muy peligrosa, porque allí debieron de entrar, según cuentan, unos ladrones jóvenes con el botín y entraron y no se volvió a saber de ellos (...). Y luego hay otra cueva, “la cueva del moro” de la que te voy a contar una anécdota, allí oíamos de pequeños que había habido un moro, que venía huyendo, me imagino que de alguna guerra o algo así (Gloria, entrevista 5).*

La importancia de las relaciones sociales que se establecían en el grupo de iguales, los juegos, las influencias externas y los juguetes iban configurando la personalidad de la infancia.

Terminamos esta categoría de análisis, que se completará con el análisis de los juegos que los menores realizaban en el espacio escolar, haciendo visibles los silencios y las carencias que hemos detectado desde las biografías de nuestros protagonistas, en relación al ocio infantil. Actividades como montar en bicicleta, bailar, escuchar algún tipo de música, asistir a actividades culturales o a algún espectáculo, no se perciben en ninguna de las narraciones, quedando patente a través de esta ausencia, la escasez de posibilidades de ocio a la que se veían sometidos estos grupos infantiles de familias populares.

## **5.6. Clase social baja, gente obrera, gente trabajadora**

La familia y el grupo de iguales influyen en sus experiencias infantiles, pero no cabe duda, como hemos podido apreciar en los relatos de nuestros protagonistas, que otro de los agentes educativos de la infancia es la propia comunidad. El espacio geográfico, el estatus de grupo en el que el individuo se considera, los roles que desempeña el menor en relación a otros grupos sociales de la misma comunidad, las tradiciones, los valores, o el lenguaje, repercuten de forma decisiva en la educación de los niños y niñas y su forma de aprender determinados comportamientos y de posicionarse ante el mundo.

### **5.6.1. Había familias que tenían más dinero**

Los participantes se clasifican desde nuestros primeros encuentros en un determinado grupo social. Sus experiencias en la familia, sus primeras narraciones sobre la escuela, así como las relaciones entre iguales les hacen ser conscientes de su pertenencia a una clase social con pocos recursos:

*La mayoría de los niños eran de clase social baja, de gente obrera y de gente trabajadora, fíjate que recuerdo que en esos años no había muchas zonas específicas de la ciudad donde viviera gente de más dinero, yo creo que la gente estaba toda más o menos ¡hombre!, siempre había familias que tenían más dinero, claro, que llevaban a sus hijos a colegios mejores (Gregorio, entrevista 4).*

Los seis protagonistas aprecian diferencias iniciales de clase por su propia forma de vestir y por la cantidad de recursos de los que disponen dentro del hogar.

*El niño y la niña iban muy parecidos a la descripción de los mayores, con vestidillos sencillos, con albarcas... incluso en invierno con unos zapatos de goma, que eran más fríos que otro poco, pero por lo menos no se mojaban los pies y con unos pantalones que llevabas medio raídos (Gloria, entrevista 5).*

La ropa es para los pequeños, un primer índice del nivel de pobreza al que se encuentran sometidos:

*Yo andaba con unas albarcas, que traía del pinar empapadas, y luego andaba descalzo por casa, con un frío que hacía, que no veas, no había otra cosa. Y me acuerdo que cuando se nos rompía el calzado, lo teníamos que coser con alambre, que algunas veces te arañaban los tobillos y luego no te he contado, que calcetines tampoco teníamos, en su lugar nos poníamos sacos (Modesto, entrevista 2).*

Resulta crucial destacar el problema del vestido, porque todos nuestros protagonistas se hacen eco de su ausencia y lo que suponía ésta en sus vidas. Modesto nos explica cómo su familia solía comprar la ropa a plazos y el resto de informantes solían tener ropa que sus propias madres les cosían, ante la ausencia de dinero en sus familias para poder comprar estos bienes materiales. Paula cuenta incluso cómo su madre tenía que ir a recoger ropa a una institución de caridad:

*Iba mi madre a veces a un sitio que daban ropa y de allí cogía lo que podía, porque nosotros no teníamos nada (Paula, entrevista 2).*

Los menores recuerdan cómo igual que ellos, tanto sus padres como otros adultos de la misma condición social solían reutilizar los trajes de familiares fallecidos o recurrir a otro tipo de materiales que no se utilizan como vestimenta, para confeccionar la ropa.

*Yo oía a mi madre, que algunas mujeres se hacían una bata con un costal de trigo, fíjate qué ropas, no había nada. Cuando se acabó la guerra no había nada (Felisa, entrevista 2).*

Esta ausencia de ropaje resulta ser un grave problema en la estación invernal. Todos nuestros participantes dan muestras de haber pasado frío por no disponer de ropa de abrigo en los meses más fríos del año.

Paula, Modesto o Felisa definen su pertenencia a una clase social baja por su comparación con otros niños y niñas de la época, cuyas familias tenían mayores recursos económicos. Los participantes perciben cómo este grupo de menores tienen satisfechas sus necesidades de vestido y de comida, como nos explica Felisa:

*Sobre todo en el vestir y en el comer, los niños estaban mejor tratados en las familias ricas y se tenía envidia de verlos (Felisa, entrevista 2).*

A estas diferencias se unen otras que resultan cruciales: la cultura y la educación. Los menores aprecian cómo algunos miembros de sus familias son analfabetos, como narran Felisa y Modesto.

*Mi familia, me acuerdo que cuando se firmaba un contrato, mi tía ponía su huella dactilar, porque no sabía firmar, pero te aseguro que si hubiesen podido estudiar, hubieran llegado a ser alguien (Felisa, entrevista 1).*

Además, el vocabulario que se emplea entre las personas de su misma clase social es muy pobre, cargado de expresiones malsonantes, de repetición de palabras y de errores léxicos. La infancia más humilde percibe que este tipo de expresiones no se repiten en el vocabulario de otras personas con mayor poder adquisitivo de la comunidad, algo que hace aumentar las diferencias entre grupos sociales.

También resulta interesante ver cómo los protagonistas aprecian en otras familias con mayores recursos económicos figuras como los criados, que en las suyas no perciben, como afirman Paula, Modesto o Antonio:

*Los había más ricos (...) eran siete de familia y tenían una ganadería muy grande y una labranza bastante larga, más del doble de la nuestra y tenían un criado y un pastor (Antonio, entrevista 4).*

El trato que reciben los menores de estos grupos sociales con escasos recursos, de otras familias con mayor poder adquisitivo, así como la forma en que estos se dirigen a ellas, nos aporta un dato significativo sobre las diferencias entre clases sociales.

*Aunque las familias con más dinero vieran a un niño que no tenía para comer, no le daban nada. Siempre se ha visto la lucha de clases. Al señor que tenía dinero, se le trataba con respeto y al pobre no. Por ejemplo, nosotros teníamos un vecino que tenía dinero y tuvo un hijo con una mujer más pobre del pueblo y no le reconoció. Eso no es de ser bueno, por muy rico que seas (Felisa, entrevista 2).*

Las familias de nuestros protagonistas conviven con personas de las clases sociales más bajas del momento e interaccionan a través de sus empleos y experiencias con ellas. Estas vivencias marcan sus memorias:

*Mi padre, desde que estuvo trabajando allí en las Orlatas y vio lo que vio... no volvió a ser el mismo. Las Orlatas era un sitio donde recogían a mujeres que habían llevado mala vida y, por lo visto, allí vio muertos y de todo ¿sabes? Es una cosa muy dura. Allí recogían a mujeres de mala vida y las mataban, para quitar malos ejemplos. También estaba “la casa de la Farela”, que era una casa de fulanas y allí iban los militares y todo el mundo... Mi padre estuvo allí trabajando, en las Orlatas, tuvieron un atasco y le llamaron, porque tiraban los muertos y todo allí, a esas fulanas que mataban. Yo era una niña, pero mi padre lo contaba y a mí me aterrorizaba y a él eso le marcó (Paula, entrevista 3).*

Las vivencias en cuánto al trato que reciben estos grupos de la más baja capa social les hacen apreciar aún más las diferencias con otras clases sociales de mayor poder. Resulta significativo que en los relatos de Gloria, Modesto, Antonio y Felisa, aparezca el recuerdo de “los pobres”. Este grupo estaba compuesto por mujeres, hombres, niños y niñas a los que la guerra les había dejado sin hogar y sin recursos.

*Pues mira, había gente que no tenía nada y el que tenía otras ideas, menos. Iban pobres por las casas. En mi casa siempre se les daba algo. Me acuerdo de unos niños pobres, que iban cantando cantares (...) Cantaban una canción que decía así:*

*Las ánimas a su puerta,  
suspiran, claman y lloran.  
Quieren que les favorezcan,  
una bendita limosna.  
Si limosna no tenéis,  
ofrecedle corazón.*

*Que es la mejor limosna,  
para los ojos de Dios.  
Dale aceituna, dale un bollito pelao´.  
Una aceitunita o un cachito de pan,  
que ya me lo he ganado  
¡Amen!*

*Eran dos niños pequeños que iban pidiendo y cantaban. La gente les daba un trozo de pan. Estos niños tenían ocho o nueve años y recorrían los pueblos pidiendo limosna (Antonio, entrevista 1).*

Las familias de nuestros protagonistas, a pesar de no disponer de apenas recursos para su propia supervivencia, solían ofrecer a estas personas que vivían en la indigencia alguna limosna, acciones que iban inculcando algunos valores sociales especialmente importantes para la infancia.

*Los pobres iban pidiendo por los pueblos. Yo me acuerdo de uno, que iba por mi pueblo muy delgadito, que tenía una nariz muy colorada, así muy mayor el pobrecillo. A ese mi madre le cogía el pan (...). Me acuerdo que ese señor traía el pan en un talego y ese pan, pues se le habría dado cualquiera (...) y ella lo cogía para dárselo al ganado. Le cogía el pan y a cambio pues le daba algún dinero o unas latas para comer o un chocolate o lo que fuera, en el fondo salía él ganando, porque la gente tenía compasión por ellos. Me acuerdo que también cuando pasaban por el pueblo, se les dejaba un pajar para que durmieran (Gloria, entrevista 3).*

Los participantes relatan que esta gente necesitada solía pernoctar en los pajares que les cedían algunos vecinos con pocos recursos, para que pudieran pasar la noche bajo un techo. A través de este tipo de acciones, como hemos podido apreciar, las familias y las experiencias que estas viven, enseñan a los menores a clasificarse en un determinado grupo social desde el cual deben tener compasión hacia los más necesitados y respetar a los más poderosos.

### **5.6.2. Obedecer y a respetar al maestro, al cura, al alcalde y a la Guardia Civil**

Dentro de estos grupos sociales con mayor poder, adquieren un papel fundamental las autoridades locales. El alcalde, la guardia civil, el sacerdote, el secretario, el médico y también el maestro y la maestra, como veremos en el siguiente núcleo de significado, son considerados por nuestros protagonistas como grupos sociales que disponen de mayor poder y tienen mejores condiciones de vida, además de erigirse como los apoyos fundamentales del régimen franquista. La familia enseña a los menores desde su más tierna infancia a someterse a estos agentes sociales.

*Las familias nos enseñaban a obedecer y a respetar, porque al maestro, al cura, al alcalde y a la guardia civil, había que respetarles, tanto niños como mayores. Eran unas figuras importantes y eso es lo que nos enseñó la familia (Felisa, entrevista 1).*

El poder del alcalde, principalmente en las zonas rurales, se puede apreciar desde las narraciones enmarcadas en el periodo de guerra. Cuentan Antonio o Felisa, que esta

figura actuó de forma decisiva en sus respectivos pueblos, en la liberación de la condena a muerte de algunos vecinos contrarios a la dictadura franquista:

*Me acuerdo que vinieron a por un camión de personas y el alcalde dijo que de eso nada. Los querían llevar “al ozino”, que allí se fusilaba a todos aquellos contrarios al régimen y cuando llegaron al puente, el alcalde les preguntó que dónde iban. Ellos les dijeron que “al ozino” y el alcalde se negó, dijo que de ninguna manera se los iban a llevar allí. Gracias a eso se salvaron y tiraron a Segovia, aunque lo que sí hicieron fue llevárselo presos, pero no les fusilaron, gracias al alcalde (Felisa, entrevista 1).*

El “valor” que como afirman nuestros protagonistas, esta figura del alcalde tuvo al enfrentarse con la guardia civil para liberar a sus vecinos, en aquellos momentos tan complicados, le convierte en una de las personas más respetadas del pueblo a lo largo de toda la dictadura.

*A mi pueblo fueron los guardias diciendo que habían oído que en el pueblo había alguien comunista y el señor cura y el alcalde dijeron que no había nadie y que si se tenían que llevar a alguien, que se les llevaran a su hijo y a él, decía el alcalde (...). En Armuña, todos los caídos fueron del bando nacional, pero es que hubo pueblos cercanos, como Bernardos, que hicieron cosas muy... bueno, es que desarmaron a la guardia civil, el alcalde y los que fueran. Se cepillaron a muchos de Bernardos y a una hija del alcalde la cortaron el pelo al cero (Antonio, entrevista 1).*

La influencia de esta autoridad local, permite que nuestros protagonistas, como ocurre en el caso de las familias de Antonio o Felisa, defiendan la labor de este agente y se posicionen hacia su ideología política:

*Mi padre una vez le dio la camisa azul el alcalde, para que fuera al Valle de los Caídos con él. Cuando inauguraron el Valle de los Caídos, pues le invitó, para que fuera a verlo y tuvo que ir con la camisa azul (...).Le dio una buena impresión, era una obra fundamental entonces. De ella se decía que era una obra grande, decían que la había hecho Franco y se apreciaba mucho. Se hablaba que a los republicanos les habían llevado allí a trabajar, a trabajos forzados y además murieron muchos, allí eso se comentaba. Mi padre era de derechas, era muy recto, luego ya con el alcalde se llevaba muy bien y era de esas ideas (Felisa, entrevista 4).*

Junto al alcalde, encontramos otra figura clave en estos años: el sacerdote. Desde los primeros recuerdos que nuestros protagonistas tienen del párroco, vemos los recursos de los que dispone esta figura. Felisa, Gloria o Antonio, nos explican que el cura del pueblo solía vivir en una casa que disponía de mejores condiciones que las suyas y tenía una sirvienta que hacía las cosas del hogar.

*Don Casiano (...) era un hombre muy recto (...). Vivía en una casa que había allí de los curas grandísima (...). El cura vivía con una sirvienta, la señora Ángeles, que era muy mala. Algunas veces veíamos al cura y le decíamos – ¡Buenos días tenga usted!- y le besábamos la mano. A ella la decíamos – ¡Buenos días tenga usted!- y nos contestaba diciendo – ¡Buenas bobadas tengan ustedes!- era muy mala (Antonio, entrevista 4).*

Los niños y niñas debían mostrarle un especial respeto cada vez que le veían y es común, como ellos mismos cuentan, que tuvieran que besarle la mano, como símbolo de respeto, pleitesía y sumisión.

*Al cura del pueblo le respetábamos mucho. Le besábamos la mano cuando le veíamos, siempre le besábamos la mano (Antonio, entrevista 2).*

Desde el recuerdo inicial del cura nos adentramos en el trato que recibían los menores por parte de esta figura. Los relatos de los participantes son alusivos de cómo el miedo y la cautela con que los jóvenes trataban a este agente del régimen, suponía una considerable fuente de aprendizajes de clase:

*El cura nos obligaba a ir a misa, a los rosarios y a todo lo que había en la iglesia. Era autoritario, Don Máximo. Era un hombre de mucho cuidado. Como vivía en la casa del cura, pues... nos veía a los niños a todas horas y nos trataba dependiendo del día que tuviese. Yo me acuerdo que pasábamos una vez por su casa, para ir a jugar detrás de la iglesia y salió de casa y me llamó. Yo decía - ¡ay Dios mío!, ¡qué me hará este hombre!- y dice - espera un momento- y yo asustadita... dice - que has hecho una cosa muy bien hecha y te la voy a decir. Has pasado por delante de la iglesia y te has santiguado- me fui yo a jugar más contenta... ¡menudo miedo! Es que te metía un capón por menos de nada. Él tenía derecho a hacer con los niños lo que le diera la gana (Felisa, entrevista 1).*

Modesto nos explica cómo era frecuente que en los espacios destinados a que los menores aprendieran conocimientos religiosos para después poder recibir algún Sacramento, el sacerdote del pueblo tomara acciones represivas contra aquellos pequeños que no se sometieran a las normas:

*Nos daba caña, el cura, nos pegaba mucho. Decía que éramos muy malos y nos decía -di a tu padre que venga a hablar conmigo- y le tocaba ir (...) ¡Menudo era el cura! Nos pegaba y nos castigaba cuando le venía en gana. Anda que a mí, cuantísimas veces me ha sacado a patadas de debajo del coro, donde daba la doctrina ¡a mí y a muchos más! Nos sacaba a patadas en el culo, ¡qué daño nos hacía! Me acuerdo que nos hacíamos pis en los pantalones y todo (Modesto, entrevista 1).*

Su vestimenta, generaba la curiosidad de los más pequeños, pues al verle vestido de forma diferente al resto de hombres, con una sotana, tenían la necesidad de conocer si llevaba debajo pantalones, como explican Gloria o Modesto.

*Yo de pequeña tenía una obsesión terrible de que los curas no tenían pantalones, como llevaban la sotana, pues no tenían pantalones y eso a mí me traumatizaba (Gloria, entrevista 2).*

Resulta crucial ver la respuesta del sacerdote cuando los menores le preguntaban acerca de esta curiosidad para darse cuenta de la influencia educativa que ejercía en la infancia:

*A los niños nos llamaba mucho la curiosidad saber si los curas llevaban pantalones o no y cuando se sentaba, le mirábamos. Un día, ese compañero mío de clase, que te conté, que era muy travieso, le dijo - Don Miguel, ¿lleva usted pantalones?- y le dijo*

*-sí, ven que te los enseñe- ¡le metió unas tortas que no te lo puedes ni imaginar! ¡Era un cura malísimo! (Modesto, entrevista 1).*

Una imagen rescatada de una memoria albergada en el Fondo Romero Marín, da muestras del poder adoctrinador de la institución religiosa en la infancia. José María Robledo Sacristán, autor de este documento, escribe al lado de la imagen “Los niños siguen atentos las explicaciones del señor Obispo, en primer plano, y a la izquierda, la Directora del G. Escolar de niñas”. La fotografía data de 1958 y plasma la celebración del Sacramento de la Confirmación de los menores nacidos en el Barrio San José Obrero de Segovia.



*Figura 14.* Fotografía de la celebración del Sacramento de la Confirmación en Segovia Pérez Gómez, C. “Problemas pedagógicos del grupo escolar San José Obrero de Segovia” (s.p.). Trabajo inédito. 1965. FRM 334. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.

Con el representante de la Iglesia pasaban los niños y las niñas un número de horas importante de la infancia, especialmente en las zonas rurales, como podemos ver a través de las biografías de Antonio, Felisa, Modesto o Gloria. La obligatoriedad de asistir a los oficios religiosos y a las actividades relacionadas con la catequesis de comunión y de confirmación convertía a los menores, junto con las mujeres, en los grupos sociales más influidos por la doctrina religiosa.

*Como hoy no fueras a misa y al otro día te viera el cura, te preguntaba - ¿cómo no has venido a misa ayer?- pues decías alguna mentira o algo para salvarte, pero había veces que no valía (Modesto, entrevista 5).*

Pero, como podemos ver a través del relato de Modesto, esta figura no solo ejercía su poder dentro del espacio eclesiástico, sino que también los menores debían estar a su servicio para realizar otras labores, como el cuidado de los animales que tenía en propiedad.

*Tenía unas yeguas y había que atenderlas. Tenía una buena finca, allí en el pueblo y allí teníamos que ir a cuidarlas (Modesto, entrevista 1).*

Tal es la influencia de esta figura para la infancia, que algunos de nuestros participantes, como ocurre en el caso de Gloria, la consideran tan importante a nivel social, que creían que debía ser inmortal.

*Pensaba que los curas y los médicos ¡no se morían nunca! ¡Fíjate en lo que pensaba yo de pequeña! Claro, como el cura estaba al tanto de los enfermos, de la iglesia y de todo, pues yo pensaba que ese hombre no se podía morir, igual que el médico ¿cómo se iba a morir si tenía que curar a la gente? (Gloria, entrevista 2).*

El tercer grupo más mencionado a partir del análisis de nuestros relatos, es el formado por la guardia civil y los militares de Falange. Desde los años de la guerra, estos cuerpos persiguieron y denunciaron a todas aquellas personas que no fueran simpatizantes del régimen franquista o que no mostraran de forma abierta su adhesión.

*Al poco de estallar la guerra, pues... uno de allí, del barrio, que venían un grupo de falangistas por la calle, con camisetas azules y las hombreras rojas y tal, dijo -¡qué viene la Falange! ¡La Falange!- y fue uno de ellos y dijo -¡a ese, deténle!- le pusieron las manos atrás y no le esposaron, pero le metieron una somanta de palos, que no te imaginas ¡cualquiera hablaba mal de la Falange, ni durante la guerra ni en los años de posguerra (Gregorio, entrevista 1).*

Los menores perciben a través de múltiples escenas, la represión a la que fue sometida la población con ideología política contraria al régimen durante estos años:

*El que era de otro bando, pues... si le pillaban, le mataban. Aquí había gente que estaba luego en el otro bando y hasta que los pillaron. Me acuerdo que les iban a buscar a casa y algunos, aunque no hubieran hecho nada, venían con un camión y se los llevaban, solo por tener ideas republicanas (Felisa, entrevista 1).*

Pero incluso esta represión, no solo vinculada con la ideología sino con la clase social, llega a ser experimentada en edades tempranas, por los propios protagonistas, como podemos apreciar desde el relato de Paula:

*Mi madre me levantó a las seis de la mañana y nos fuimos a un pueblo cercano a Segovia, La Lastrilla, y allí compramos un saquete de garbanzos y dos hogazas. Bueno, pues ya bajábamos para casa, mi madre con los garbanzos y yo con las hogazas de pan y en la bajada ¡nos lo quitaron! (...).Un guardia nos quitó todo lo que llevábamos y mi madre lloraba y decía - ¡Por dios, señor! ¡Que tengo cinco hijos! ¡Por favor, no me lo quite usted, que es para mis hijos, que llevan sin comer mucho tiempo, que no tenemos para comer! ¡Señor, por favor! – y él no nos hizo ni caso. Se llevó las dos hogazas y los garbanzos ¡menudo sinvergüenza! En aquellos años la autoridad hacía lo que le venía en gana y los demás ¡a callar! ¡Qué canallas! ¡Cómo se aprovechaban de los pobres! (Paula, entrevista 2).*

Los menores son conscientes de que no tienen ningún mecanismo para combatir estas injusticias y vivencian perplejos el trato al que son sometidos por su condición de clase.

Los actos que fueran contrarios a la ley en aquel momento, llevados a cabo por adultos o niños de clases populares eran reprimidos con crudeza, como ejemplos para el resto de la población y así lo hemos podido ver en todos los testimonios analizados. Ponemos un ejemplo a través del relato de Modesto:

*La guardia civil, si hacíamos alguna diablura, nos llamaba al orden y nos hacían ir al cuartel. Me acuerdo que una vez, mi sobrino y yo, que no nos llevábamos mucha diferencia de edad, fuimos a coger melones y nos pillaron. Fuimos al cuartel y la persona a la que le robamos los melones les dijo que no nos pegaran, a los guardias, solo que nos regañaran, para que no lo volviéramos a hacer. Gracias a él no nos pegaron, pero otra vez fue mi sobrino y ese, había un cabo que le metió una paliza ¡que no te lo puedes ni imaginar! (Modesto, entrevista 1).*

Otra de las figuras que los relatos rurales nos han llevado a destacar como autoridad local es la del secretario. Este cargo político y social descrito por los participantes nos lleva a contemplar una figura masculina y cultivada, que aprovecha sus estudios para diferenciarse del resto de la población.

*El secretario trabajaba en el ayuntamiento. Era un hombre con estudios, muy listo y muy inteligente. Tuvo un hermano que era listísimo y estuvo de primer magistrado de la Audiencia Nacional. Estuvo cuando la guerra, con veintipocos años de gobernador (...). El Secretario era un hombre recto y siempre que pasaba algo se decía en el pueblo que eso había que preguntárselo a Don Higinio (...). De joven iba a Segovia a estudiar con la burra y era uno de los pocos que por entonces siguió estudiando. Era también de familia de dinero (Antonio, entrevista 4).*

Los grupos sociales con menores recursos, solían recurrir a él cuando necesitaban consejo o ayuda, como cuenta Modesto. Es frecuente apreciar cómo esta figura solía aprovechar desde su sabiduría y conocimiento los problemas de las clases populares para el beneficio propio.

*El secretario no era malo, pero hacía y deshacía lo que le venía en gana. Era uno de los que más mandaban en el pueblo y cuidadito con dejarle algo, que lo apañaba rápido (Modesto, entrevista 1).*

Estas figuras anteriormente descritas y que se vinculan de forma muy directa con el gobierno franquista condicionan de forma importante la vida de aquellas personas con menores recursos. A través de su poder y la represión que ejercen sobre estos grupos, la infancia va aprendiendo una serie de actitudes políticas y comportamientos que le servirán de guía en su formación como individuos.

*En el pueblo no se oía nada de política, solo que estábamos en la zona nacional y no queríamos saber nada de los comunismos, ni nada de eso (Antonio, entrevista 2).*

Por último, el maestro y la maestra, así como el médico, como ya apuntábamos con anterioridad, también fueron los personajes clave para el adoctrinamiento de los jóvenes. De los docentes hablaremos con mayor detenimiento a lo largo del análisis de la escuela, pero en este punto queremos incidir en la imagen del médico.

En las zonas rurales, Modesto, Antonio, Felisa o Gloria, afirman que el médico solía habitar en el pueblo:

*El médico vivía en el pueblo (...) siempre tuvo una criada, la señora Lucía y tenía un caballo con una tartana, que era con lo que iba a los pueblos a pasar consulta (...). En el pueblo se le trataba con mucho respeto. Estaba soltero (Antonio, entrevista 2).*

En los cuatro casos, esta figura se presenta con la imagen de un hombre soltero, que tiene en propiedad una casa con varias dependencias y en una de las habitaciones realiza la consulta médica con los pacientes.

*Me acuerdo que tenía una habitación abajo y él vivía arriba y la ventana de abajo era donde tenía su consulta, en esa habitación, si no iba a casa de los enfermos, claro, porque antes él era el que iba a casa de los enfermos si les pasaba algo (...). Luego ya si te tenían que operar o algo, pues ya sí, te tenían que bajar a Segovia, claro (Felisa, entrevista 4).*

El médico solía visitar a los enfermos que no podían asistir a la consulta en sus propias viviendas. En estas visitas, las familias le ofrecían alimentos y bebidas, en agradecimiento a la labor realizada:

*Mi madre siempre estaba dando a todo el mundo de todo. Me acuerdo que a ellos, al médico y al practicante, siempre que venían, les daba un refresco o cualquier cosa y ellos se ponían tan contentos (Gloria, entrevista 2).*

Todos los menores explican el respeto con el que las familias trataban a este agente social:

*Al médico se le tenía mucho respeto en el pueblo, bueno, a él y al secretario, a los dos, bueno y, como no, al cura. En realidad a los que más, al cura y al secretario ¡esos eran pan sagrado! (Modesto, entrevista 4).*

Las condiciones salariales de los padres de familias populares no permitían que muchas de ellas pudieran realizar el pago de seguros médicos, como podemos ver a través de los relatos de Felisa, Modesto o Paula:

*No había Seguridad Social y si la familia no tenía dinero, pues lo tenía que buscar como fuese, no había ayudas estatales para comprar medicamentos. Lo bueno era que los vecinos venían a verte y te ayudaban a lo que fuera. Había mucha unión y ayuda entre las personas, eso te ayudaba mucho (Felisa, entrevista 2).*

Esta carencia económica también se ve reflejada en el pago de algunas tasas por la visita del médico, así como el pago de los medicamentos recetados. Estos desembolsos suponían serios problemas para las familias con menores recursos, que como nos explica Felisa, en los casos más graves, suponían el tener que vender alguno de los animales que utilizaban para poder trabajar en el campo. Gloria también se hace eco en su relato de esta realidad:

*Los medicamentos los tenías que comprar tú. Teníamos un médico, que tenía casa en Losana, pero venía desde Torreiglesias, bueno, pues teníamos al médico y a un practicante y a ellos había que pagarles “la iguala”, teníamos que pagársela y luego lo que te recetaban, pues teníamos que ir a Brieva a por ello (Gloria, entrevista 2).*

En los casos en los que alguna de estas figuras (a excepción del párroco) tenía hijos o hijas, los participantes perciben que esos jóvenes estudian en colegios diferentes a los suyos, apenas se relacionan con el resto de menores y disponen de recursos de vestido y comida muy superiores a los suyos, generando grandes brechas sociales entre unos grupos, con poder y otros, sin apenas recursos.

### **5.6.3. Mis padres iban siempre a misa**

La pertenencia de los menores a la comunidad en la que viven, les permite comprender cuáles son los valores básicos de la misma desde sus primeras experiencias. La guerra es una fuente de aprendizajes retenida en la memoria de los participantes desde sus primeras narraciones. A través de su verbalización comprendemos el valor que se le concede a la infancia y la protección que le procuran los grupos sociales más desfavorecidos.

*Bajaba yo por el Regimiento (...) cuando de pronto viene el pájaro. Y sale un vecino corriendo y me dice - ¡Pauli, ven aquí corriendo! ¡Tira niña! ¡Pauli, ven aquí! Y yo le decía -perdóneme, no, me tengo que ir corriendo, que a lo mejor viene mi padre-... -No te preocupes, hija, métete aquí corriendo y estamos al tanto por si le vemos-. Vimos de pronto pasar al pájaro y al poco vimos a mi padre, que iba corriendo a buscarnos. -¡Lute! ¡Lute!- gritó el señor -¡que tengo aquí a la niña!-. Mi padre decía -¡Ay dios mío! ¡Menos mal! ¡Qué susto!-... -Pues sí, mira, me he asomado con buen acierto que venía la niña en ese momento corriendo y la he dicho que me hiciera caso y se metiera aquí conmigo- ¡qué tiempos! ¡Qué horror! Alguna gente solía meterse en los refugios, claro eso quiénes les tenían (Paula, entrevista 1).*

En los refugios construidos por las familias, podemos apreciar desde la narración de Paula o Gregorio, el valor que los miembros de la comunidad dan a que los niños y niñas sean los grupos preferentes para ocupar estos espacios y salvaguardar sus vidas.

En el periodo de posguerra será la propia comunidad la que también transmita a los menores las costumbres y los valores sociales.

Los días más destacados para los niños y niñas, en relación con la comunidad, son aquellos que se corresponden con la celebración de festividades locales, vinculadas con las tradiciones eclesásticas del pueblo. Es una temática muy recurrente la narración de diferentes festividades locales en honor a los santos, especialmente en los núcleos rurales.

*Era una tradición del pueblo ir a misa. Me acuerdo que dentro de la iglesia nos sentábamos los chicos a un lado y las chicas a otro, en la parte de arriba (...). Los domingos eran días de ir a misa y a los niños nos ponían muy guapos, más que a diario, con un pantalón, un jersey y una camisa; y las niñas, con pantalón está claro que no,*

*con vestiditos y zapatos, bueno con zapatos... ¡con zapatillas o con albarcas!* (Gloria, entrevista 1).

A través de la participación de los menores en este tipo de prácticas religiosas, la infancia es enseñada a reproducir los estereotipos de género y de clase. De esta forma, vemos cómo los niños se sientan a un lado de la iglesia y las niñas a otro y también nos llevan a descubrir cómo las autoridades locales ocupan un lugar preferente en el templo diferente al del resto de la población.

*Mis padres iban siempre a misa, no era obligatorio ir, pero el que no iba, se le miraba muy mal. A mí me parecía fatal todo el que no iba y, generalmente, iba toda la gente* (Antonio, entrevista 3).

En los núcleos rurales, a este tipo de celebraciones le suceden las relacionadas con el mes de mayo y las rogativas a la Virgen. Resulta curioso ver cómo sus propias familias y otras de su misma condición social, redactan este tipo de rogativas, así como el mensaje sumiso que se refleja en ellas.

*Cuando llegaba el mes de mayo, las mujeres cantaban las flores y otras veces los cantares de la Iglesia, cantaban muy bien. Luego también cantaban cuando pedíamos a la Virgen, en el mes de mayo (...). Un labrador que había allí, cuando pedíamos agua, en el mes de mayo, sacó este cantar:*

*Madre mía que estas en los cielos  
envía consuelo sobre el labrador,  
que en el campo tiene su sustento  
y un revés del tiempo le deja sin valor,  
riega madre esos campos benditos  
y el pan de sus hijos para un año más  
y verás con alegría el momento  
los fieles al tiempo a su madre a adorar.*

*Esto se lo inventó un agricultor de allí, pero mi madre mandó algunos también, que los cantaban también para pedir agua* (Antonio, entrevista 3).

Los niños y las niñas eran instruidos en las prácticas eclesióásticas cotidianas, para que éstas pudieran pervivir en el tiempo:

*Las niñas nos hacían de María Inmaculada, nos hacían “hijas de María” que se llamaba. Nos compraban una medallita y nos ponían una cinta azul y cuando íbamos en el mes de mayo, teníamos que llevar a misa la medalla, las hijas de María* (Gloria, entrevista 2).

A las celebraciones religiosas le seguían otra serie de actos, que muestran la diferenciación de roles que seguía cada sexo:

*Eran unas fiestas muy bonitas. Por la tarde se iba al salón a bailar, los hombres e iban a la taberna, a echar sus partidas de cartas, a sus cosas, y en el salón estaba la gente joven, las mujeres, los niños y las niñas (Felisa, entrevista 2).*

Este tipo de acontecimientos eclesiósticos junto a otros sociales eran aprovechados por la comunidad para enseñar a los menores valores como el respeto, la fraternidad y la solidaridad. Estos aspectos son considerados de forma positiva por todos nuestros protagonistas.

*La gente mayor te enseñaba muchas cosas y te transmitía muchos valores, que yo creo que eran y son importantes, como el respeto a los mayores, el compañerismo, el tener relaciones de amistad duraderas... en los pueblos hemos tenido mucha unión entre los habitantes y yo creo que eso ha sido una cosa muy positiva. Nos juntábamos en las matanzas, en las fiestas... ha habido mucha familiaridad (Felisa, entrevista 6).*

## **CAPÍTULO VI: SEGUNDA PANORÁMICA. EL RELATO DE LA ESCUELA. IMPLICACIONES DE LA EDUCACIÓN FORMAL**

Caminando, junto a los seis protagonistas del estudio, por las calles de una Segovia con las huellas visibles de la cruzada, los pequeños deciden llevarme a conocer sus escuelas. Los maestros y las maestras nos reciben en la puerta de los centros y nos invitan a pasar. Cuando entramos dentro del aula un escalofrío recorre mi cuerpo. Experimento esta sensación en cada una de las visitas, pues van guardándose en mi mente algunas escenas que me estremecen. Clases silenciosas repletas de escolares, paredes blancas y cargadas de simbología, escasos libros, ningún juguete... La guerra también había asolado los lugares más alegres de la provincia segoviana, las escuelas.

El capítulo que presentamos en las siguientes líneas, trata de analizar cómo fue vivida la educación formal por las personas que participan en el estudio. Sus narraciones permitirán adentrarnos en el conocimiento de la escuela franquista en Segovia, entre la década de 1939 y 1951, desde la mirada de los propios estudiantes.

Este capítulo constituye el eje central del análisis de los datos, porque se aparta de la tradición investigadora mayoritaria en historia de la educación con fuentes orales. Las voces de docentes, inspectores, directores y cargos del Ministerio de Educación, han sido las elegidas tradicionalmente por historiadores e historiadoras para recomponer la memoria escolar de la dictadura, como si fueran los testimonios más legítimos para profundizar en el conocimiento de aquella cultura escolar pretérita. Los relatos de la infancia víctima de la pobreza, la marginación y el abandono escolar, no solo no han sido considerados por la historiografía tradicional, sino que se les ha condenado al silencio. Basta recordar que setenta y nueve años desde el comienzo de la posguerra, no han sido suficientes para recoger estos testimonios, que se han dejado morir como si no atesoraran entre sus recuerdos el valor de una historia viva.

En el siguiente apartado mostraremos la importancia de la recuperación de estos relatos escolares, que permitirán mirar desde otro prisma la educación pública franquista. Antonio, Felisa, Gloria, Gregorio, Modesto y Paula muestran con sus narratorios la panorámica de seis centros públicos nacionales de la provincia de Segovia y nos adentran en el interior de estos espacios. El recuerdo del edificio escolar y el interior del aula ayudan a los protagonistas a describir cómo era vivida la cultura escolar, a exponer los materiales utilizados en cada jornada, a reflejar la celebración de efemérides o a contar las actividades que realizaban dentro de la rutina del aula. Será la verbalización de estas experiencias la que favorezca la recomposición de la imagen del maestro y la maestra, piezas clave para la educación de los menores de clase popular. Además, una mirada profunda hacia las vivencias escolares de los protagonistas, nos permitirán

conocer cómo se establecían las relaciones entre los iguales y cómo estos vínculos repercutían en la educación de los pequeños y marcaron sus experiencias.

Pasamos a desvelar en las páginas siguientes cómo fueron narrados estos recuerdos, a través de las voces de nuestros protagonistas y las fuentes utilizadas para su triangulación.

## **6.1. Cuando hablamos de la escuela, tengo un buen sentimiento**

Mirada alegre, sonrisa en el rostro, facciones relajadas... Cuando comenzamos a hablar de la escuela, las personas que protagonizan el estudio parecen emocionadas. Cientos de recuerdos aparecen de forma espontánea en su memoria, como si hubieran estado esperando los últimos setenta años a ser liberados. Son tantas las cosas que los participantes recuerdan que, a veces, tienen que apuntarlas en papeles de recetas médicas antiguas que utilizan como bloc de notas improvisado. Todo parece apuntar que la educación formal tuvo un papel crucial en sus vidas.

### **6.1.1. Una escuela grande, con muchas ventanas**

Felisa, Gloria, Modesto, Antonio, Paula y Gregorio viven sus experiencias escolares en diferentes centros educativos de la provincia de Segovia. Este hecho condicionará profundamente su forma de recordar la escuela así como de establecer vínculos entre sus iguales. Felisa, es educada en el aula femenina de una escuela rural unitaria; Gloria asiste a una escuela rural unitaria con asistencia mixta, igual que Modesto; Antonio recibe su formación elemental en el aula masculina de una escuela rural unitaria; Paula estudia en el aula femenina de una escuela graduada urbana; y Gregorio asiste a una escuela graduada urbana exclusivamente masculina. Nuestros participantes afirman que todas estas escuelas eran públicas, de titularidad estatal y ofrecían una educación gratuita a los escolares.

*La escuela no costaba nada, era la escuela de los pobres... para pagar ya estaban los otros colegios, las Jesuitinas, las Concepcionistas y todos los colegios de curas y de monjas, que ahí sí pagaban alguna cuota. Luego estaban colegios como el mío, Santa Eulalia, San Millán, el Ezequiel González, donde preparaban a los chicos para aprender un oficio... esos eran colegios para pobres (Paula, entrevista 5).*

Desde las narraciones de nuestros protagonistas, especialmente las de Paula y Gregorio, podemos percibir una clara distinción entre los tipos de escuela ofrecidos en la Segovia de posguerra, en función del poder adquisitivo de las familias. Ambos participantes aprecian claras diferencias entre escuelas públicas nacionales y escuelas de la Iglesia, así como el tipo de alumnado que a ellas asisten, del que ellos mismos se diferencian.

*Para entrar allí se necesitaba tener dinero, no como ahora. Las Jesuitinas eran para niños “yé-yes”, de familias con dinero, de familias bien, con su uniforme, como es debido y su calzadito nuevo (Gregorio, entrevista 3).*

Haciendo visible esta tipología de centros educativos, nos centraremos en esta categoría de análisis en profundizar en el conocimiento de las escuelas públicas nacionales, por ser este uno de los objetivos de la tesis que presentamos.

Las escuelas de nuestros protagonistas reciben su nombre del lugar geográfico en el que se encuentran asentadas. Así, Felisa nos habla de la escuela de Hontoria; Antonio de la escuela de Armuña; Gloria de la escuela de Losana de Pirón; Modesto de la escuela de Revenga; Gregorio del colegio de Los Huertos y Paula de la escuela de Santa Eulalia. Los participantes recuerdan con añoranza aquellos espacios en los que vivenciaron gran parte de su infancia, a pesar de la represión de la educación recibida.

*Fíjate, cuando hablamos de la escuela, tengo un buen sentimiento, la añoro mucho. La verdad es que la recuerdo como algo bonito* (Gloria, entrevista 5).

El lugar en el que se asienta cada centro, nos permite comenzar a descubrir las primeras diferencias en torno al edificio escolar. De esta forma, las escuelas de Modesto, Antonio, Gloria y Felisa, todas ellas construidas en zonas rurales, se encuentran enmarcadas en un lugar esencial de la localidad. La escuela es considerada uno de los edificios públicos más significativos del municipio y aparece, en el recuerdo de nuestros protagonistas, cerca de otras edificaciones emblemáticas de la localidad, como el ayuntamiento y la iglesia, lugares que regían tanto los comportamientos, como los tiempos de los habitantes.

*La escuela estaba situada en la parte mejor del pueblo. Estaba al lado de la plaza. El ayuntamiento y las dos escuelas estaban todas en el mismo edificio, muy grande. Había una escuela para niños y otra de niñas* (Antonio, entrevista 1).

Las escuelas de Paula y de Gregorio, se enmarcan en dos barrios céntricos de Segovia. También están construidas en lugares próximos a edificaciones como las iglesias pero, además, estas construcciones escolares se encuentran cercanas a otro tipo de monumentos históricos de la capital, como la Catedral o el Acueducto de Segovia.

La ubicación de cada uno de los centros nos permite adentrarnos en el recuerdo de la arquitectura escolar. En el caso de Felisa y de Antonio, la propia escuela se encontraba dentro del ayuntamiento de la localidad. El edificio tenía dos plantas. La planta primera estaba dividida en tres espacios en los que se situaban el aula masculina, el aula femenina y un local de uso público. La segunda planta contaba con las viviendas de los maestros. En estos dos casos podemos apreciar cómo las construcciones escolares tenían como primer fin la separación de los menores en función del sexo.

*Estaba la escuela abajo y encima estaba la casa del maestro. Era un edificio grande y muy bueno, todo del Ayuntamiento, estaban las escuelas abajo, las viviendas arriba (tanto de los maestros como de las maestras) y al lado está el ayuntamiento* (Antonio, entrevista 3).

En el caso de Modesto y en el de Gloria, la escuela estaba construida en un único edificio. Estos dos participantes nos explican que la edificación tenía dos plantas: la primera estaba destinada al uso escolar y la segunda a las viviendas de los maestros. A través de sus relatos en torno a la edificación escolar, empezamos a ver algunas carencias en este tipo de centros rurales, pues las escuelas no disponen de patio de recreo propio. La plaza del pueblo, la pared de la iglesia o algún espacio abierto cercano, solían dar solución a esta falta de instalaciones.

*La escuela no tenía patio, lo único que tenía era un corralillo, en el que nosotros hacíamos nuestras necesidades, como ya hablábamos otro día. No había servicios en el colegio y, algunas veces, si había que hacer pis, pues salíamos y lo hacíamos debajo de la escalera, la que daba acceso a la casa del maestro. Algunas veces, cuando estaba nevando o lloviendo, nos dejaban hacer pis allí (Gloria, entrevista 3).*

La narración de Gloria, nos ayuda a descubrir otra de las carencias que resulta recurrente en este tipo de centros rurales: los aseos y la falta de agua corriente.

*Entonces no había agua corriente en ningún sitio, ni en el colegio, ni en las casas. Me acuerdo que había allí un cubo, para alguna necesidad, pero de lo demás nada y tenías que ir al servicio a los prados de detrás de la iglesia, al “pozo de la bomba” y para allá. Entonces no había agua para poder lavarse (Felisa, entrevista 5).*

La arquitectura escolar, así como las diferentes instalaciones de las que dispone el centro, son completamente diferentes en las escuelas de Paula y Gregorio. Los protagonistas nos explican que sus escuelas estaban destinadas exclusivamente al uso escolar y estaban divididas en varias aulas graduadas, unidas por pasillos.

*Entrabas por un pequeño pasillo y a un lado estaban todas las clases de chicas, a la derecha, las tres clases, y al otro las de los chicos. Luego estaban los baños, uno para las chicas y otro separado para los chicos (Paula, entrevista 4).*

Ambos centros urbanos disponían de agua corriente y aseos para los escolares:

*Sí que había servicios. Los teníamos nada más entrar. Había tres o cuatro aseos y luego así a la larga, pues también había, al lado del patio. No sé decirte cuántos metros tendría el patio, lo que sí puedo decirte es que, más o menos, veinte servicios sí que había (Gregorio, entrevista 1).*

A pesar de estas primeras diferencias en cuanto a las construcciones escolares de núcleos rurales y urbanos, todos los participantes cuentan que los centros disponían de suministro eléctrico.

*Si, había luz... siempre hubo luz aunque no la utilizábamos mucho (Felisa, entrevista 1).*

Los participantes destacan que no utilizaban la luz porque las aulas estaban dotadas de gran luminosidad. Los edificios escolares tenían un gran número de ventanas.

*Era un edificio grande, una escuela grande, con muchas ventanas (Modesto, entrevista 1).*

Otra de las características que se reproduce en todos los centros, independientemente de su ubicación geográfica, es la carencia de calefacción. Una pequeña estufa de leña, situada cerca de la mesa del docente, permitía calentar modestamente el espacio escolar.

*Era un colegio en el que pasábamos mucho frío, porque no teníamos más que una estufa de hierro y estaba orilla del sillón de la maestra y claro, estábamos deseando de ir a leer, para ponernos al lado de la estufa. Teníamos que llevar cada una, el día que la tocaba, un brazadito de leña. Esa era la calefacción que teníamos. Estábamos numeradas para llevar cada día una la leña (Felisa, entrevista 1).*

El relato de Felisa, nos lleva a conocer las condiciones de conservación de cada centro. Todos nuestros protagonistas, excepto Paula, afirman que los propios escolares y sus familias se encargaban de llevar leña a la escuela, para que los menores y los docentes pudieran calentarse.

*Teníamos para el invierno una estufa en medio, que teníamos un sitio en el pueblo, en el que había leña para el ayuntamiento y para a escuela. Íbamos allí todas las mañanas y traíamos unos brazados de leña para la estufa. El maestro nos mandaba a los niños mayores traer la leña. En el pueblo se encargaban de llevar algunas personas allí la leña y de partirla y luego ya la colocaban y nosotros la utilizábamos (Antonio, entrevista 1).*

En el caso de Gregorio, al estar su colegio en el centro de la capital, nos recuerda que no había leña cerca de la escuela, por lo que los escolares se encargaban de partir algunos muebles antiguos de madera que había en un almacén del colegio.

*Teníamos una estufa, que era muy ancha, y si había que hacer leña, pues algo había que romper para calentarse. Bajábamos al almacén donde estaban todos los bancos viejos y las piezas ya desechas y eso y ¡a romperlo! (...). Rompíamos una mesa, o un banco, o una silla o lo que fuera, para meterlo en la estufa. En los meses de diciembre y enero hacía mucho frío (Gregorio, entrevista 2).*

Modesto nos explica que al ser su escuela mixta, los escolares, en función del sexo y la edad, tenían unas responsabilidades de conservación del centro diferentes.

*La escuela la limpiaban las chicas, las más mayores de la clase. La barrían un poquito y la limpiaban el polvo, pero vamos, un poco por encima, date cuenta que aunque fueran las mayores de la clase, todavía eran niñas pequeñas para esas cosas, así que hacían lo que podían... igual que los chicos, que nos dedicábamos a meter la leña para la estufa de la clase. Como ves, cada uno teníamos nuestras tareas y ni unos se metían a barrer, ni las otras a meter la leña (Modesto, entrevista 5).*

Los protagonistas, nos explican que eran los propios menores los encargados de encender esta estufa de leña y mantener el calor del aula.

*Había muchos pinos y los partían para que hubiera leña para las escuelas y para el ayuntamiento y siempre íbamos a por un brazado de leña para alimentar la estufa y hacía muy bueno. Y... ¡sabíamos encenderla! porque iban las chicas a la escuela y... ¡no había más que humo! (risas) ¡ay Dios! y decía la maestra -dónde hay humo no hay escarcha- (Antonio, entrevista 3).*

Gloria, Felisa y Antonio, argumentan que solían limpiar sus propias aulas. Lo hacían fuera del horario escolar, los jueves por la tarde o los sábados. Los maestros les encargaban a los escolares esta labor y ellos mismos también la realizaban.

*La escuela la barríamos las chicas, la maestra con las chicas, las más mayores, claro. Sólo se barría, no se fregaba, porque el suelo era de cemento. Y la escuela de los chicos la barrían los chicos con su maestro, sí, sí, allí no había gente de limpieza, es decir, cada uno teníamos que encargarnos de nuestra escuela y de su limpieza (Felisa, entrevista 4).*

Paula nos explica que ella y sus compañeras también se responsabilizaban de la limpieza diaria de su puesto escolar y del de la maestra:

*Nosotras no barríamos la clase ni la fregábamos, pero cuando terminaba la clase, el último que estuviera escribiendo en el encerado, se tenía que encargar de borrarle y el resto teníamos que dejar las mesas limpias. Cogíamos un trapito y limpiábamos nuestra mesa y la de la maestra, pero luego ya el suelo y todo eso nada (Paula, entrevista 5).*

Los materiales que utilizan para la limpieza del aula, también resultan significativos para poder descubrir la falta de recursos que se aprecian en las escuelas del momento:

*Los pupitres eran de madera y cuando nos tocaba fregarlos, los restregábamos hasta con cristal ¡fíjate qué manera de destrozarlos! ¡Pero era para que se quitara la tinta! (Gloria, entrevista 1).*

En las narraciones sobre la conservación de espacios y la limpieza del aula, aparecen dos nuevos lugares que se encuentran dentro de la escuela: el cuarto de la limpieza y el cuarto de la leña.

*Nos decía el maestro: - ¡hoy os toca a ti, a ti y a ti!- y lo primero que hacíamos, como el suelo era de tarima, era regar un poquito, para no levantar polvo y luego dejar un poquito que reposara y ¡a barrer! ¡A coger las mesas, a ir barriendo y a ir limpiando! Lo principal era limpiar el suelo. Allí teníamos las escobas metidas en un cuartucho y nos íbamos a por un poquito de agua allí, al caño de la fuente (Antonio, entrevista 2).*

Los escolares, sus familias, los maestros y los propios vecinos del pueblo, se encargaban de que la escuela tuviera las condiciones oportunas para el uso escolar, como explica Gloria:

*Me estoy acordando de cuando caía mucha nieve que, para entrar al colegio, tenían que hacer unas veredas las personas mayores, quitando la nieve hacia los lados para poder entrar. Bueno y, no sólo en el colegio, la gente mayor se dedicaba a limpiar las calles de todo el pueblo, para poder pasar. Salían los hombres y hacían las veredas. Eran todos los hombres del pueblo los que acudían a hacerlo, ¡todos!, no te creas que sólo unos pocos, ¡todo el mundo se implicaba!* (Gloria, entrevista 2).

### **6.1.2. El cuadro de Franco, el de Primo de Rivera, el yugo y las flechas y una cruz**

La descripción de la escuela realizada por nuestros protagonistas, nos dirige en la interpretación de las narraciones, al recuerdo del aula. Todos los participantes, tienen una fiel imagen de este espacio escolar que definen, en sus primeras entrevistas, como un espacio amplio, frío, solitario y carente de recursos, así nos lo cuenta Felisa:

*La imagen que yo te puedo dar de la escuela del pueblo era de un aula casi diáfana* (Felisa, entrevista 1).

Espacios, en todos los casos, rectangulares; con suelos, de cemento, de madera o de terrazo; protegidos por paredes lisas y pintadas en color blanco; y con amplias ventanas constituyen el ejemplo más característico de las aulas de los informantes.

*Era un aula muy grande en el que teníamos una estufa de leña, el suelo era de madera, liso y luego había una parte más alta donde estaba el pupitre y la silla de la maestra. Además, me acuerdo que el aula tenía unos ventanales muy grandes a un lado* (Gloria, entrevista 1).

La descripción del espacio de aula, les devuelve al recuerdo de dos objetos clave dentro del mismo: la mesa del docente y la pizarra. Desde ellas, Gloria, Felisa, Modesto, Antonio, Paula y Gregorio van situando el resto de vestigios que aparecen en el aula.

*Enfrente estaba la mesa de la maestra y colgado encima de la pizarra el crucifijo, la imagen de Franco y la de José Antonio Primo de Rivera. Fíjate que también teníamos la imagen de la Virgen, allí en clase* (Paula, entrevista 4).

La pared principal del aula, presidida en todos los relatos por un crucifijo, la imagen de la Inmaculada Concepción, el retrato del dictador y el de José Antonio Primo de Rivera, invita a los participantes a describirnos la decoración del resto de paredes de la clase.

*En la pared estaba el cuadro de Franco, el de José Antonio Primo de Rivera, el Yugo y las flechas y una cruz. Mira Miriam, eso estaba en una pared y en la de enfrente estaban la pizarra y los mapas de los que te hablo* (Gloria, entrevista 5).

Todos los protagonistas recuerdan que en sus aulas estaban colgados un mapa físico y un mapa político de España.

*Haciendo memoria me he acordado de que en la escuela también había mapas y... ¡la bola del mundo! lo recuerdo como si lo estuviera viendo ahora mismo. Los mapas eran solo de España, y había uno de provincias y otro de ríos y montañas y esas cosas (Modesto, entrevista 2).*

El recuerdo de los mapas, lleva a Paula a matizar que éstos solo se encontraban en las clases de los cursos superiores, permitiéndonos afirmar, que en las aulas de los niveles inferiores no se contaba con este material.

*Luego también recuerdo que en nuestra clase había mapas, teníamos uno con los ríos y las montañas y otro con las diferentes ciudades de España. Eso estaba en la clase de las más mayores, a la que pasamos después de esos dos años en el aula de las pequeñas (Paula, entrevista 4).*

Estos primeros recuerdos situados, dejan a nuestros participantes recordar otro tipo de mobiliario esencial en las escuelas.

*Los pupitres estaban todos orientados hacia la mesa del profesor y al lado de la mesa y la silla del profesor, había una pizarra muy grande. El armario estaba al lado de la pizarra (Gregorio, entrevista 1).*

Aparecen así dos nuevos objetos del mobiliario escolar: los pupitres y el armario. En relación a los pupitres, todos nuestros protagonistas, menos Paula y Antonio, narran que se trataba de mesas y sillas de madera, de dos puestos escolares.

*Los niños estábamos sentados en pupitres de madera, de dos en dos (...). Todas las mesas y las sillas estaban orientadas hacia la profesora (Modesto, entrevista 1).*

Antonio nos explica que en su clase sí había pupitres de estas características, pero lo más abundante eran mesas cuadradas, con sillas individuales para cuatro puestos escolares.

*Había mesas cuadradas, donde nos sentábamos cuatro niños, pero también había otras en las que había dos asientos y un tintero, que no sé en las que estábamos sentados cuatro, cómo nos las arreglaríamos para escribir con pluma... de eso me acuerdo perfectamente. Las mesas de dos estaban colocadas a un lado de la clase, en otra dirección (Antonio, entrevista 4).*

Paula nos explica que en su clase, no había este tipo de pupitres, sino que las niñas se sentaban en bancos de madera, con mesas agrupadas.

*Eran unos bancos muy rústicos de madera, nada de sillas, eran bancos de madera y cogían el número de niñas que entraran en las mesas. Las mesas estaban juntas, tres o*

*cuatro, y luego en los bancos nos sentábamos también tres o cuatro niñas. Me acuerdo que era como una escalera, había primero tres mesas con tres niñas, detrás cuatro, luego cinco y así... estaban colocadas de esa forma para que las niñas de atrás pudieran ver bien a la profesora (Paula, entrevista 2).*

Gregorio, Modesto, Antonio y Gloria recuerdan cómo en sus pupitres había un tintero, que solían utilizar con frecuencia para el trabajo de escritura con diferentes tipos de pluma.

*Los pupitres eran de madera y nos sentábamos en ellos dos niños por cada uno. En la parte de delante tenían una pequeña franja y allí estaban los tinteros, para poder escribir (Gregorio, entrevista 1).*



Figura 15. Fotografía de un aula femenina de posguerra en Segovia. Mardomingo Sanz, M.P. “Problemas educativos en Turégano (Segovia)” (s.p.). Trabajo inédito. 1955. FRM 846. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.

El número de horas que los escolares permanecen sentados en el pupitre, como nos explica Felisa: *Estábamos todo el día sentadas en el pupitre a excepción del recreo* (Felisa, entrevista 4), les permite recordar otros objetos que aparecen en este mobiliario escolar.

*El encerado sólo lo utilizaba la profesora; ella escribía ahí las cosas que teníamos que aprender y... de lo que sí que me acuerdo, son de las pizarras que teníamos nosotros... unos pizarrines en los que escribíamos, que eran de color negro y los teníamos atados con un hilo o bramante para que no se cayeran (Gloria, entrevista 1).*

Otro objeto clave del aula es el armario. Éste aparece en todos los relatos de nuestros protagonistas, excepto en el de Paula y Felisa, y tiene diferentes usos que nos permiten

descubrir si existían otros materiales en el aula o no. Gregorio, recuerda que en su clase, este armario estaba lleno de libros.

*Libros sí que había. Había un armario a un lado de la clase que estaba lleno de libros (Gregorio, entrevista 1).*

Modesto nos explica que este armario era utilizado no sólo para guardar los libros sino también el abrigo de la maestra y algunos otros materiales que no precisa.

*Me estoy acordando de uno que tenía la profesora al lado de donde se sentaba ella y le utilizaba para guardar los libros e incluso, el abrigo, algunas veces y algún material más. Nosotros podíamos coger los libros que ella tenía cuando quisiéramos, lo que no nos dejaba era sacarlos de la escuela, sólo podíamos verlos allí (Modesto, entrevista 2).*

Paula afirma que en su clase no había este mobiliario y que las aulas apenas disponían de libros.

*Tampoco te creas que, pensándolo ahora, había muchos libros en la escuela. Recuerdo que había unos poquitos en la clase, a un lado y que los utilizábamos para leer (Paula, entrevista 4).*

Lo mismo ocurre en el caso de Felisa, que recuerda que en su clase no había ningún libro.

*Allí no había estanterías ni nada... a sí que ¡fíjate qué libros iba a haber! (Felisa, entrevista 1).*

Tras varias entrevistas con Felisa, en el quinto encuentro, cita un nuevo elemento que del aula, una planta, que no se hace visible en el resto de las narraciones.

*Alguno sí que había, sí, eran geranios y “amor del hombre” y nada más... El amor del hombre era esa planta que tenía las hojas verdes, ese era el amor del hombre, sí. No sé por qué se llamará así. Y estas plantas, cuando luego daban las vacaciones, cada uno nos llevábamos uno y nos encargábamos de cuidarles en casa. Nos inculcaban que debíamos respetar a la naturaleza, y que debíamos cuidar de nuestro entorno (Felisa, entrevista 5).*

Además, en esta entrevista, también hace mención a la ausencia en la escuela de otros materiales como alfombras.

*Entonces no había alfombra para sentarse un poco, hija (Felisa, entrevista 5).*

El patio de recreo, también devuelve a la memoria de nuestros protagonistas, el recuerdo de algunos recursos que aparecen en el espacio escolar, así como la ausencia de otros.

*Cuando yo empecé a ir a la escuela era en la posguerra y no había de nada. Bueno, ya sabes que de juguetes, por ejemplo, había pelotas, alfileres, cuerdas y diábolos, ahora que me acuerdo, esos estaban en la escuela, sí (...), muñecos no. Eran juguetes del colegio y lo máximo que hacíamos con ellos era jugar a la hora del recreo (Felisa, entrevista 4).*

Alguna pelota, cuerdas o diábolos, son los únicos materiales lúdicos con los que cuentan los centros, para el juego de los menores durante el recreo, como narran Felisa y Antonio. Gregorio, Paula, Gloria o Modesto, no recuerdan este tipo de materiales en sus escuelas.

*Las chicas tenían cuerdas para saltar a la comba... ¡vamos cuerdas! una soga que se traían de su casa, no había nada más y los chicos... pues nos pasábamos el tiempo corriendo por allí por el patio. En esos años los juguetes en el colegio ni existían (Modesto, entrevista 2).*

La falta de recursos, convierte a los materiales de los que dispone el aula, en elementos imprescindibles para el proceso de enseñanza- aprendizaje. De esta forma, la pizarra se convierte en el recurso referencial por excelencia en todas las aulas.

*La maestra nos copiaba algún problema en la pizarra y cada una lo copiaba en su cuaderno y, en silencio, lo íbamos haciendo en nuestro sitio, sin hablar con las compañeras. Fíjate que ahora que hablo de esto, me acuerdo que también, que lo que solíamos hacer muchas veces era copiar en el cuaderno frases muy largas y la maestra nos daba un tiempo para que nosotras pusiéramos en esas frases las comas y los puntos que faltaban. El encerado le utilizábamos mucho... luego la maestra cuando ya pasaba un tiempo, nos sacaba a una a corregir y ella nos decía si lo que había hecho la niña estaba mal o estaba bien (Paula, entrevista 4).*

El dibujo que nos presentan estas primeras narraciones sobre el aula, nos permite abordar la distribución del mismo. La organización del espacio de aprendizaje, condicionará de forma determinante los métodos pedagógicos llevados a cabo en la práctica ordinaria de la docencia. En todos los relatos, excepto en el de Antonio, apreciamos que los pupitres están orientados en líneas horizontales posicionadas hacia la mesa del docente y la pizarra.

*Me acuerdo que estaban las mesas de las niñas y enfrente la de la profesora (Paula, entrevista 2).*

Como hemos podido apreciar en la descripción que los participantes hacen de los pupitres, en la mayoría de los casos, los menores comparten el puesto escolar con algún compañero o compañera de edad similar.

*Nos sentábamos juntos niños y niñas o dos niños y dos niñas... podíamos sentarnos como quisiéramos, porque me acuerdo que en el pueblo había más niños que niñas y cada niño sentaba con quien quería (Gloria, entrevista 1).*

Solo Gloria y Modesto manifiestan que podían sentarse en el pupitre que quisieran. Antonio, Felisa, Paula y Gregorio, detallan que el maestro les asignaba un determinado puesto escolar, que conservaban durante todo el curso académico.

*Cada uno teníamos asignado ya nuestro sitio, así que ya sabíamos dónde teníamos que ir y, de ese sitio, no nos movían en todo el curso, siempre estábamos sentados con el mismo compañero. Yo estaba sentado con Pascual, luego me acuerdo que enfrente de nosotros estaban Luis y Juan, en la esquina estaba Pepe y su compañero Mariano (Gregorio, entrevista 1).*

Este tipo de distribución, no permitía la comunicación entre los escolares y favorecía el trabajo individual. El aula, organizada de este modo, aseguraba el fin de la reproducción de conocimientos y la educación unidireccional.

*Teníamos un encerado muy grande, la maestra ponía la muestra y nosotros teníamos que copiarlo y hacerlo (Modesto, entrevista 4).*

El maestro colocaba a los menores de acuerdo con su edad, nivel madurativo y capacidades:

*Los pequeños se sentaban en la parte de atrás y los mayores en la de delante (Modesto, entrevista 4).*

Antonio narra que su clase era la única que tenía una distribución diferente. Los escolares de mayor edad, se sentaban en mesas cuadradas, que permitían trabajar de forma más colaborativa, a pesar de que, nuestro protagonista nos explica que la mayoría de actividades propuestas eran individuales.

*Pasábamos todo el año sentados en la misma mesa. Nosotros estábamos sentados en la misma mesa y cerca de él. Casi estábamos ordenados por edad, los mayores en un sitio, los pequeños en otra fila. La escuela era muy grande y había muchos chicos así que había que ordenarlos (Antonio, entrevista 3).*

Sólo en el caso de Antonio, podemos percibir que a través de este tipo de organización del aula, el docente tiene mayores interacciones con los estudiantes.

*A los niños que estábamos en la primera mesa era a los que más nos enseñaba. Éramos cuatro siempre y a mí siempre me ponía el segundo. Nos colocaba en función de lo que sabíamos y yo siempre estaba el segundo (Antonio, entrevista 1).*

Las biografías escolares de nuestros protagonistas, nos ayudan a clarificar que cada aula estaba habitada en exclusiva por el maestro o la maestra a su cargo y los menores. Tanto Paula, como Felisa o Antonio explican que a pesar de que en sus colegios había niños y niñas, cada uno trabajaba dentro de su aula con el maestro o la maestra correspondiente.

*Entré alguna vez, aunque una o dos, y si te soy sincera, lo mismo ni llegue a entrar. Le vería por la ventana, porque estando allí el maestro, dando clase y eso, allí no podías entrar de ninguna manera. Ni ellos entraban en nuestra clase, ni nosotras entrábamos*

*en la suya. Pero me acuerdo,, ya te digo, de la ventana o de lo que fuera, que la clase era igual que la nuestra, con el mismo suelo, los mismos bancos de madera, los pupitres orientados a la mesa del profesor, que estaba justo al lado de la pizarra, y encima el crucifijo y la foto de Franco y la de la Purísima, eso no cambiaba, ahora, de lo demás, poco te puedo decir, porque nosotros no nos mezclábamos dentro de las horas del colegio con los chicos para nada. Yo no sé ni lo que hacían en clase, ni lo que les enseñaban, ni nada (Felisa, entrevista 6).*

El relato de Felisa nos permite penetrar en el aula masculina de su escuela, que según narra la protagonista, tiene las mismas características que la femenina. Además, la narración, nos lleva nuevamente a hacer visible el hermetismo con el que se educaba en las escuelas a cada sexo, así como la falta de interacciones entre los escolares.

*La verdad es que aunque estábamos en un colegio al que iban chicas y chicos, nosotras no teníamos ningún contacto ni con los niños ni con sus profesores. Solo nos juntábamos en el patio y, cada uno, estábamos a lo nuestro, pero no teníamos ningún contacto (Paula, entrevista 3).*

En el centro al que asiste Gregorio, donde los menores son todos varones, podemos considerar mucha más apertura y relación entre los pequeños, incluso, el protagonista afirma, que las clases estaban abiertas y veían a otros escolares cómo aprendían.

*La escuela de los Huertos tiene así una entrada que tenía algunas escaleras y accedías a un rellano que dividía el piso en dos partes, en un lado había la primera, segunda y tercera clase, y al otro, la cuarta, la quinta y la sexta clase. Por eso, cuando entrabas, a los pequeños no los veíamos. Lo que sí que nos veíamos luego era desde las clases al otro lado (Gregorio, entrevista 2).*

Para terminar, nos gustaría destacar que Gloria, Antonio, Felisa y Modesto, se encuentran durante toda la escolaridad, en la misma aula, mientras, Gregorio y Paula, al estar matriculados en escuelas graduadas de la capital, varían cada año o cada dos años de espacio.

*Cuando pasábamos de curso nos cambiaban de clase, no estábamos siempre en la misma. Yo me acuerdo que empecé en la primera aula o en el segundo porque entré un poco más mayor y luego ya desde ahí, a medida que iba aprendiendo, iba ascendiendo de clase y llegué hasta la quinta. A la sexta ya no llegué porque me marché del colegio. Estaba harto de que me pegaran los maestros y la dije a mi madre que no iba a volver a la escuela (Gregorio, entrevista 1).*

La mudanza de aula no implicaba el cambio de compañeros o compañeras.

### **6.1.3. Íbamos a hacer Gimnasia a casa de Don Ramón**

A través del conocimiento del espacio escolar central: el aula, queremos hacer visibles otros espacios escolares, que nos explican nuestros protagonistas y que permiten complementar la labor realizada en el aula ordinaria.

Uno de estos espacios, que se presenta en el relato de Gregorio, es el gimnasio. Este lugar aparece en esta memoria y no en la del resto, porque el protagonista tiene en su horario escolar la asignatura de Educación Física. Resulta un caso aislado, puesto que el resto de los participantes no recuerdan haber tenido dicha materia, pero esta narración nos permite adentrarnos en el conocimiento de este nuevo espacio escolar.

*Pues el gimnasio, recuerdo que era muy alargado, nada más entrar, podías ver al fondo que estaban colgados muchos elementos relacionados con la esgrima, había espadas, había varias colgadas en la pared* (Gregorio, entrevista 4).

Gregorio nos cuenta que el local en el que él y sus compañeros realizaban esta actividad, no era de uso público, sino que era propiedad del maestro de educación física. El narrador explica que las condiciones físicas de este espacio eran diferentes a las del aula ordinaria, pues el lugar disponía de calefacción.

*Íbamos a hacer Gimnasia a casa de Don Ramón (...). Recuerdo que el suelo era de terrazo, unas baldosas así muy grandes, cuadradas y coloradas (...). Allí hacía mucho calorcito, date cuenta que nada más entrar, nos quitábamos el anorak, el jersey o lo que llevábamos puesto, y te quedabas en manga corta. Allí sí que había calefacción* (Gregorio, entrevista 4).

Se trataba de un espacio diáfano, donde el propietario tenía algunos materiales que el mismo protagonista, previamente, admitió que no había en la escuela a la que asistía.

*Recuerdo que allí, en el gimnasio, pues había cuerdas, pelotas, redes, canastas de baloncesto y había de todo* (Gregorio, entrevista 4).

A pesar de contar con la presencia de todos estos materiales, Gregorio explica que, los menores, no podían utilizarlos libremente, ni siquiera durante las clases de educación física.

*Nosotros eso no lo tocábamos. Estaba allí colgado en la pared, las pelotas y las redes, pero nosotros sólo íbamos allí a subir los brazos para arriba y para abajo* (Gregorio, entrevista 4).

Otro de los espacios complementarios a la docencia de la escuela en aquellos años, era la iglesia.

*Yo lo que sentía en aquellos años antes de tomar la comunión era muchas ganas de tomar ese pan del que me hablaban, “el cuerpo de Cristo”, que te le daban cuando comulgabas. Yo estaba con muchas ganas de llegar y ver a ver qué sabía eso y qué se sentía cuando lo tomabas... claro, es que no solo era lo que nos contaba la maestra en clase, sino también lo que nos enseñaban en los ejercicios* (Paula, entrevista 2).

No es nuestro interés explicar en este punto cómo estaban distribuidas este tipo de edificaciones, sino hacer visible que se trataba de lugares que perfeccionaban las enseñanzas y conocimientos transmitidos en el aula, como así nos lo han hecho ver nuestros protagonistas.

*Íbamos muchas niñas con un sacerdote y nos explicaba lo que era pecado, lo que no era pecado, vamos, nos explicaban todo lo de la religión y yo me he mantenido con esa ley siempre, claro, eso es lo que nos enseñaron desde bien pequeñas. Íbamos allí todas, las niñas del barrio y las del colegio, a una iglesia (Paula, entrevista 2).*

Los maestros y maestras eran preparados para transmitir este tipo de enseñanzas en el aula, como hemos podido ver en algunos recortes de prensa del momento:



*Figura 16. Recorte de prensa sobre ejercicios espirituales para maestras en Segovia. El Adelantado de Segovia, 25 de agosto de 1941.*

Su labor era completada por el sacerdote. Felisa, Gloria, Antonio, Modesto, Paula y Gregorio, nos explican que realizaban todas las semanas esta actividad en la iglesia, igual que ocurre con Paula y Gregorio:

*Teníamos en la iglesia una parte separada para niños y niñas, en la parte de abajo estaban las niñas y en la de arriba los niños, allí íbamos a la doctrina y allí nos enseñaban también las oraciones que debíamos saber (Paula, entrevista 2).*

Como nos explicaba Paula, igual que en el espacio escolar, las actividades que los menores llevaban a cabo en la iglesia, se organizaban por sexos, y los escolares tenían

espacios y momentos diferentes para su realización, siempre bajo la vigilia del sacerdote.

*Recuerdo que la doctrina, nos la daba el cura y, como no nos lo supiéramos, ¡nos cascaba!... y no te creas que nos hemos llevado pocas. Como éramos chicos, ni estudiábamos, ni poníamos cuidado en ello, y cuando nos queríamos dar cuenta, ya nos había pegado. Él nos enseñaba cosas de la Iglesia. Teníamos que aprender el Padre Nuestro, los Credos, el Ave María y nos daba algo de catequesis de cara a la comunión (Modesto, entrevista 2).*

En estos espacios, repletos de simbología religiosa, los escolares perfeccionaban los aprendizajes adquiridos en el aula y completaban la enseñanza moral transmitida por los maestros en la escuela.

*Las comuniones se hacían en el mes de mayo y recuerdo que antes de tomar la primera comunión, el señor cura nos preparaba en la iglesia (Antonio, entrevista 3).*

## **6.2. Empezábamos el colegio a los seis años**

El tiempo en la escuela permite conocer las relaciones que se establecen entre los estudiantes y la comunidad a la que pertenecen. A través de las rutinas escolares se ordenan las ocupaciones infantiles así como sus comportamientos. El calendario y el horario escolar se convierten, de esta forma, en elementos que ejercen un importante control en el individuo.

A través de esta categoría de análisis abordaremos estas cuestiones bajo tres títulos: el calendario escolar, los horarios de clase y el tiempo dedicado a cada asignatura en la escuela. Desde éstos centros de análisis podremos comprobar cómo en la escuela franquista, el tiempo escolar suponía un importante elemento de control social. Los rituales de entrada y salida, el abundante número de horas dedicadas a la instrucción religiosa o la presentación de algunas materias, a primeras horas de la mañana en detrimento de otras, nos advierte de cómo los tiempos de aquella escuela habían sido bien estudiados para asegurar la mayor influencia cultural y política posible a los escolares.

### **6.2.1. Íbamos a la escuela todos los días de la semana, excepto los domingos**

El curso académico comenzaba a finales del mes de septiembre y terminaba en el mes de junio. Para las escuelas rurales, como apuntan nuestros protagonistas, se tenían en cuenta para las fechas de inicio y fin de la escuela, las condiciones climatológicas de la localidad, pues muchos escolares contribuían con las familias en las labores del campo durante la época estival.

Los niños y niñas asistían al centro escolar a la edad de seis años. Como veremos en otros apartados de análisis, el periodo escolar primario se prolongaba hasta los catorce

años (a pesar de que solo tres de nuestros participantes consiguen terminar a esta edad su escolaridad).

*Pues empezábamos el colegio a los seis años y solíamos estar allí hasta los catorce* (Gloria, entrevista 2)

A la escuela, los menores asistían todos los días del año, excepto los domingos, los días feriados y los periodos generales de descanso: Navidad, Semana Santa y verano.

*Íbamos todos los días de la semana, excepto el domingo. Íbamos de lunes a sábado, mañanas y tardes* (Gregorio, entrevista 1).

Abordaremos en las siguientes categorías, las actividades que los estudiantes realizaban durante los tiempos de escuela, pero en este apartado, nos gustaría considerar las relaciones que tienen los periodos de descanso con el currículum escolar, con la escuela y con otros agentes educativos como la Iglesia o la familia.

Comenzamos por conocer qué hacen nuestros protagonistas los domingos. Es común escuchar a Paula, Felisa, Gregorio, Gloria, Antonio y Modesto que pasaban la jornada dominical participando en actividades relacionadas con la Iglesia. Los protagonistas suelen asistir por las mañanas a misa, junto con sus familiares, y en algunos casos, como el de Gloria, acompañados por el maestro o la maestra de la localidad.

*Iba a la iglesia todos los domingos y ayudaba al cura a echar el vino en las vinajeras y a otras cosas* (Antonio, entrevista 2).

Lo mismo ocurría durante los días festivos, considerados de este modo a las diferentes fiestas religiosas del calendario escolar, las fiestas nacionales y las fiestas propias de la localidad. En todos estos casos, maestros y maestras ejercen un papel fundamental para que los menores conozcan las tradiciones patrióticas y religiosas.

*Luego, cuando llegaba alguna fiesta, por ejemplo, si mañana era “La Fuencisla”, o era “El Carmen” o lo que fuera, rezábamos La Salve* (Paula, entrevista 3).

Felisa nos explica cómo cada veinte de noviembre, aniversario de la muerte de José Antonio Primo de Rivera, tanto los escolares como los propios vecinos de la localidad, tenían la obligación de asistir a los oficios religiosos.

*Me acuerdo que José Antonio, cuando iba yo a la escuela, le habían matado por entonces o hacía muy poco tiempo, porque íbamos a misa de José Antonio, del aniversario de su muerte. Teníamos que ir a misa de forma obligatoria ese día todos los chicos y las personas que vivíamos en el pueblo* (Felisa, entrevista 4).

El poder que este tipo de actividades tenía para el adoctrinamiento de los menores, resulta crucial, puesto que no sólo se trataba de asistir a la conmemoración sino que, ésta, también servía para que los escolares contemplaran el dominio de los poderes del régimen.

*Bueno, me parece que en esa piedra que hay en la fachada de la iglesia, hay una inscripción de José Antonio (...). Me acuerdo que estaba en la misma esquina de la iglesia, estaba en un trocito de cemento liso y ponía la inscripción e íbamos a misa. El alcalde siempre con la camisa azul (Felisa, entrevista 4).*

Las tradicionales fiestas del municipio, en honor a los santos locales, también sirven para que, tanto el maestro como los escolares, tengan mayor visibilidad en la comunidad. Así vemos cómo Paula o Felisa, en estas jornadas, recitan en la iglesia algunos versos aprendidos en la escuela, o cómo Antonio realiza las danzas, con el grupo de paloteo organizado por su maestro, durante las procesiones de los santos.

*En el pueblo paloteábamos enfrente de la Virgen. Bailábamos y paloteábamos enfrente de la Virgen (Antonio, entrevista 1).*

Gloria también nos explica que en su localidad se celebraba “La fiesta de los niños”. A través de su narración apreciamos el gran influjo de las enseñanzas religiosas en estos años y su vinculación con la escuela.

*La fiesta de los niños, cada año se encargaban de hacerla los padres de los niños más mayores del colegio, el niño mayor y la niña mayor. Los demás niños del pueblo íbamos con cestas y la cruz a pedir por todo el pueblo cantando una canción que decía:*

*Angelitos somos, del cielo venimos  
Cestas traemos, huevos pedimos  
Si no nos los dan, en el purgatorio lo verán  
Si nos dan uno, para San Bruno  
Si nos dan dos, por amor de Dios  
Si nos dan tres, para San Andrés  
Si nos dan cuatro, para San Marcos  
Si nos dan cinco para...  
Si nos dan seis, para semiseis  
Si nos dan siete para semisiete  
Si nos dan ocho ¡para nosotros!*

*Y... cuando nos daban los huevos decíamos - “Esta casa es un palacio, su señora es una reina, que nos den una limosnita para los niños de la escuela” - (Gloria, entrevista 1).*

Estas festividades locales, junto a otras citadas en todos los relatos, como el mes de la Virgen María, en mayo, nos ayudan a apreciar cómo el calendario escolar empapa a los escolares de la moral ideológica y espiritual del régimen.

*El mes de mayo en la escuela, era el mes de la Virgen. Todos los días del mes, cantábamos las flores, la canción de “Con flores a María”. Solíamos cantar esta canción por las tardes (Modesto, entrevista 5).*

En algunos relatos como el de Gloria o Felisa, reparamos en cómo los maestros y las maestras participan en la celebración de estas efemérides del calendario escolar, acompañando a los escolares a por flores para la Virgen o enseñándoles canciones o versos, que después recitaban en la iglesia, como escribíamos anteriormente.

*Luego nos tocaba ir los días de antes del tres de mayo a recoger flores, mayos, chiviritas y campanillas al campo (...). Y con esas flores que cogíamos, vestíamos la cruz y la poníamos muy bonita, porque luego la poníamos rosetones que teníamos en la escuela y los niños llevábamos cintas para atar los ramos de flores. El que no llevaba cintas tenía que llevar perras, 10 céntimos, 20 céntimos o lo que fuera (Gloria, entrevista 1).*

Como nos explica Gloria, estas tradiciones, enmarcadas en el calendario escolar, eran de obligado cumplimiento para todos los escolares. En el relato de Modesto y de Gregorio vemos que incluso, los pequeños, en sus tiempos de ocio, recogían estas flores para la Virgen y después las llevaban a la escuela, dando muestras con este tipo de actos, de la influencia religiosa en los menores y el poder del maestro y la maestra para transmitirles estas creencias.

*Algún día llevábamos flores al cole, para la Virgen. Ibas por la calle, te encontrabas alguna chivirita y alguna amapola y las cogías, hacías un ramito y le llevabas al cole. Se lo dabas al maestro y él tenía allí como una especie de florero en donde las metía (Gregorio, entrevista 3).*

Entre los periodos de descanso pautados en el calendario escolar, posiblemente el más significativo para nuestros protagonistas y el más relacionado con la Iglesia y la escuela sea la Navidad.

*Las Navidades de lo que me acuerdo es del aguinaldo. Esos días nevaba mucho y jugábamos donde podíamos. Los hombres nos abrían senderas para que pudiéramos pasar los niños y, bueno, pues en esa época, se iban a hacer los cultos a la iglesia, a adorar al niño, a rezar y todas esas cosas (Gloria, entrevista 4).*

El tradicional aguinaldo navideño, aparece especialmente destacado en los relatos de Gloria y Felisa. Con la narración de Gloria nos aproximamos al conocimiento de esta gratificación que los ayuntamientos de algunas localidades de la provincia entregaban cada año a los escolares.

*Para los niños pequeños, todos los años, el Ayuntamiento nos daba un aguinaldo por Navidad. Nos daban una mandarina, castaña y algún higo y poco más, pero íbamos tan contentos todos los niños de la escuela. Para saber cuándo había que ir a por ello, allí en el pueblo, había un alguacil, entonces él era el encargado de dar todos los bandos (...). En el caso de las navidades (...), pues nos lo cantaba el alguacil con una gaita que tenía, como una corneta brillante y ahí tocaba y decía -“todos los niños menores de catorce años, que vayan a la escuela, que vayan al ayuntamiento a recoger el aguinaldo”- y todos íbamos tan contentos a recogerle (Gloria, entrevista 4).*

Felisa expone que, después de la entrega del aguinaldo, se solían sortear en la escuela, algunos juguetes y materiales escolares. Resulta doloroso ver cómo para algunos menores, esta rifa suponía una gran ilusión, pues sólo de este modo podían adquirir algún regalo de Navidad:

*Cuando daban las vacaciones de Navidad, a lo mejor rifaban una muñeca, lapiceros, cuadernos... los del Ayuntamiento y el Alcalde. Venían al colegio y nos traían el aguinaldo, una naranja a cada niño, y después sorteaban estas cosas. Una de esas veces me toco una muñeca que me hizo mucha ilusión... no tenía más juguetes que eso (Felisa, entrevista 2).*

Este tipo de actos, no sólo servían a los pequeños para darse cuenta de las carencias propias de su clase social, sino que también les permitían ver las relaciones que se tejían entre los maestros y los poderes locales y aprender la sumisión y el respeto que debían a los mismos.

*Los maestros eran franquistas, porque se llevaban muy bien con el alcalde, que también era muy franquista, y allí iba a verles y hablaban cuando nos llevaba en Navidades el aguinaldo (Felisa, entrevista 3).*

La Semana Santa, también es considerada como uno de los periodos en el calendario escolar más significativos para todos nuestros participantes. Ya hemos podido comprobar, en el primer núcleo de significado, cómo era vivida esta celebración desde las experiencias familiares y locales pero, los relatos de nuestros protagonistas, revelan que además, este tipo de celebraciones, tenían vinculaciones con la escuela, aspecto que también ha sido constatado a través del análisis de las memorias del Fondo Romero Marín y de la prensa histórica.

La prensa histórica de aquellos años se hace eco de esta realidad, que ha sido descrita en algunas de las noticias consultadas. Un ejemplo de ellas es el artículo publicado con fecha 7 de abril de 1941, en el que se detalla la celebración en Segovia del Domingo de Ramos. A la procesión infantil de aquel día, no solo debían acudir los niños y las niñas, sino que éstos debían estar acompañados de sus respectivos maestros y maestras, quienes portarían algunas banderas, estandartes y ramos de olivo. Puede leerse detalladamente esta noticia en la Figura 17.

A la asistencia a la iglesia de maestros y maestras, junto con los escolares a su cargo, se unían después algunas actividades previas y posteriores en el aula. De acuerdo con las fuentes consultadas, era común hablar de la experiencia en clase o escribir dictados o resúmenes en los cuadernos escolares, actividades que reflejaban la importancia del aprendizaje de este tipo de celebraciones.



Figura 17. Recorte de prensa sobre la celebración del Domingo de Ramos en Segovia. *El Adelantado de Segovia*, 7 de abril de 1941.

En relación al periodo estival, todos los protagonistas detallan cómo durante el verano, también asistían con regularidad a la iglesia. Además, algunos participantes, como Gregorio o Paula, cuentan cómo los niños varones iban durante el periodo estival a algunos campamentos organizados por el Frente de Juventudes. Estas actividades muestran el interés que tenía el Estado de prolongar los aprendizajes escolares en periodos no lectivos.

*En los veranos, también les solían llevar a unos campamentos para niños (Paula, entrevista 4).*

Las narraciones de los protagonistas, en relación a las vivencias de estas estancias fuera del hogar, nos ayudan a visibilizar cómo este tipo de actividades además de perfeccionar los conocimientos aprendidos por los niños en la escuela, servían para cultivar las virtudes patrias de los pequeños, así como para alimentar los valores masculinos.

### **6.2.2. La jornada era rutinaria**

La semana escolar, como afirman los protagonistas y como hemos comprobado en la legislación escolar del momento, tenía una duración de seis días. Los escolares asisten a sus respectivas escuelas de lunes a sábado.

*Íbamos al colegio de lunes a sábado (...) y luego los domingos, a descansar* (Modesto, entrevista 5).

Comienzan la jornada escolar matinal a las nueve de la mañana y terminan a la una. De una a tres es el horario de comida y después le sigue la jornada vespertina, que empieza a las tres de la tarde y concluye a las cinco. En total, el número de horas que los escolares asisten al centro, es de 6 horas al día.

*Nosotros íbamos allí por las mañanas, un ratito, de nueve a una, nos íbamos para casa a comer y volvíamos otra vez por la tarde, de tres a cinco. Comíamos en casa y luego volvíamos otro par de horas* (Gregorio, entrevista 1).

El único día que variaba este horario inicial era el jueves, que no había clase por la tarde.

*Pues mira, íbamos al colegio de lunes a sábados. El único día que no teníamos colegio por la tarde eran los jueves* (Felisa, entrevista 3).

A pesar de que Gloria, Paula, Antonio, Gregorio, Modesto y Felisa asisten a centros educativos diferentes, en todos sus relatos biográficos hemos encontrado ciertas similitudes en relación al horario escolar y a las actividades que se realizaban dentro del mismo. Intentaremos mostrar una panorámica de las actividades que se realizaban en este programa escolar siguiendo las rutinas diarias. Hemos adoptado este criterio porque, como afirma Felisa “*La jornada era rutinaria*” (Felisa, entrevista 3).

Los centros abrían sus puertas antes de las nueve de la mañana, en la capital. En las escuelas urbanas, los docentes esperaban a los menores dentro del aula.

*El colegio siempre estaba abierto así que, cada uno iba entrando cuando llegaba sin hacer ruido y se metía a su clase. La maestra ya estaba dentro esperándonos* (Paula, entrevista 3).

En las escuelas rurales, con aulas diferenciadas para niños y para niñas, el alumnado iba haciendo filas de acuerdo a su sexo, por orden de llegada, y esperaban a que su respectivo maestro o maestra abriera la escuela.

*Hacíamos filas separadas. Los niños entraban a su clase y las niñas a la suya* (Felisa, entrevista 3).

En el caso de centros mixtos, los escolares se iban colocando en la puerta y esperaban también la llegada del docente, que siempre era puntual.

*Me acuerdo que la profesora era la que abría todas las mañanas la escuela, a las nueve, nosotros entrábamos detrás de ella* (Modesto, entrevista 1).

Al pasar por la puerta de entrada, los escolares se santiguaban, daban los buenos días al docente y se colocaban en sus respectivos puestos escolares.

*Nosotros nada más que entrábamos en el colegio íbamos desayunados de casa, entrabas rápidamente, te santiguabas y te ibas a la mesa* (Gregorio, entrevista 2).

Solían esperar algunos minutos, para que todos los alumnos se incorporaran al aula y después se ponían en pie para rezar algunas oraciones.

*Entrábamos, dábamos los buenos días y nos íbamos sentando cada uno en nuestra mesa, a esperar al resto de los compañeros y luego ya rezábamos* (Gloria, entrevista 2).

Las oraciones tenían una duración de entre diez y quince minutos y se repetían cada día.

*Antes de empezar la clase, nos poníamos cada una en nuestro sitio y rezábamos el Padre Nuestro y el Ave María* (Paula, entrevista 3).

A las oraciones tradicionales se unía, la mayor parte de los días, en las aulas masculinas, el canto del himno patriótico franquista.

*Luego pues, en la escuela, a los chicos nos hacían cantar el “Cara al sol”, por las mañanas. Rezábamos y luego algunos días cantábamos eso también* (Antonio, entrevista 4).

Gloria cuenta que en su centro, a pesar de ser mixto, algunos días señalados del calendario, que se correspondían con el aniversario de algún acontecimiento nacional, también cantaban este himno patriótico y además izaban la bandera oficial del régimen.

*En algunas ocasiones, sacábamos la bandera de España, la izábamos y cantábamos el “Cara al sol”, tanto niños como niñas* (Gloria, entrevista 5).

Paula, así como el resto de participantes, también argumenta que solían unirse a las oraciones iniciales, algunas otras, si estaba cercano algún acontecimiento religioso de interés local o nacional.

*Me acuerdo que cuando era “La Virgen de la Fuencisla”, nosotras hacíamos en clase una oración. Todos los días que duraba la novena, hacíamos en clase la oración. Nos*

*poníamos de pie mirando al cuadro de la Virgen, que teníamos en clase, y después de rezar las oraciones de todos los días, rezábamos en honor a la Virgen de la Fuencisla (Paula, entrevista 5).*

Tras la realización de todos estos rituales de inicio, los maestros llevaban a cabo un control de asistencia de los escolares y comenzaba la jornada de trabajo. La primera parte de la mañana, cuya duración solía ser de una hora y cuarenta minutos (de nueve y veinte de la mañana a once), se dedicaba a explicaciones realizadas por el docente y a la realización de ejercicios individuales.

*Después de rezar, luego ya, pues ¡a trabajar!, a hacer las cosas que la señorita nos mandara. Teníamos que hacer dictados y copias; la profesora lo ponía en el encerado y nosotros lo teníamos que copiar y luego, pues alguna cuenta de sumar y restar, malamente, pero algo hacíamos también de eso. La dinámica era la misma que las copias, la profesora nos las escribía en el encerado, cada uno las copiaba en su cuaderno y las hacía (Modesto, entrevista 1).*

Como nos explica Modesto, esta primera parte de la jornada matinal, estaba dedicada a la lectura, la escritura y el cálculo. En los cursos superiores, junto a estas actividades se realizaban otras materias como Matemáticas, Lengua, Historia y Geografía.

*Un día dábamos Matemáticas, otro día aritmética y otros días Historia, cada día dábamos una cosa. Pasábamos la mañana con una materia y luego hacíamos un dictado y leíamos otro rato o cuentas, y así se pasaba. De Lengua estudiábamos los verbos de más mayores (Felisa, entrevista 4).*

Antes del tiempo de recreo, algunas escuelas, como las de Gloria o Modesto, repartían entre los escolares una ración de leche en polvo. Gloria nos explica que en los últimos años que ella estuvo en la escuela, este alimento se ofrecía a los niños y niñas porque las condiciones alimenticias de los hogares no eran buenas, como así hemos podido constatarlo también en la categoría de infancia.

*Nos daban en la escuela leche o algo así, leche en polvo, que a lo mejor nos daban un poquito, pero algo sí nos daban. Me parece que nos lo daban porque la maestra lo pedía, por eso creo que no necesitábamos bocadillo (...), no te creas que eso era cosa el otro mundo, un poquito de agua con unos polvos de leche y se terminó, a lo mejor eso contribuía a la alimentación de los niños, porque algunas familias sí que lo pasaban mal (Gloria, entrevista 5).*

La triangulación de fuentes nos ha permitido constatar cómo esta realidad fue vivida, a mediados de la década de los cincuenta, en un abundante número de escuelas, especialmente rurales.

En el Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”, de la Universidad Complutense de Madrid hay una imagen que también revela esta realidad. La fotografía está tomada en un aula femenina durante la dictadura franquista.



*Figura 18.* Fotografía de un aula femenina tras el reparto de leche. Imagen expuesta en el Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.

El recreo empezaba en todos los centros a las once de la mañana y su duración no sobrepasaba la media hora.

*Pues al recreo salíamos por la mañana, una media hora. El maestro daba unas palmas para salir y luego nos llamaba para entrar (Antonio, entrevista 1).*

Los escolares solían disfrutar de este tiempo de descanso, realizando actividades de juego en el patio (en el caso de Gregorio y Paula) o en otros espacios al aire libre, ante la ausencia de instalaciones de recreo en los centros.

*Por las mañanas teníamos un recreo de media hora y esa era la parte que más me gustaba, esa media hora nos la pasábamos jugando y haciendo fechorías (Modesto, entrevista 1).*

Los participantes recuerdan este espacio de tiempo de forma divertida y algunos protagonistas como Modesto, afirman que esta media hora era la que más le gustaba de la jornada matinal. Terminado el tiempo de recreo, los maestros y maestras llamaban a los pequeños para que volvieran a entrar al aula.

*El recreo duraba una media hora, y cuando tocaba la campanilla nos íbamos todos corriendo para dentro (Gregorio, entrevista 1).*

Los escolares volvían a sus puestos de trabajo y continuaban la jornada escolar terminando de hacer las tareas que el docente les proponía. La duración de este tiempo de trabajo era de una hora y media.

*A la hora del recreo salíamos un ratito fuera y luego ya, cuando volvíamos a entrar, terminábamos todo lo que no habíamos hecho hasta la hora de salir a comer (Felisa, entrevista 3).*

En el caso de Gregorio, esta rutina de trabajo variaba el jueves por la mañana, pues él y sus compañeros de clase, cursaban durante una hora la asignatura de Educación Física.

*Esta clase de Gimnasia, la dábamos un día a la semana y sólo duraba una hora, aunque para lo que hacíamos, sobraba tiempo. Creo que era en concreto los jueves cuando teníamos gimnasia (Gregorio, entrevista 4).*

A la una de la tarde, el alumnado rezaba una oración y volvía al hogar. La duración del tiempo dedicado a la comida era de dos horas. Ninguno de los centros de nuestros participantes disponía de comedor escolar, por lo que ni maestros ni escolares comían juntos. Sólo el testimonio de Felisa varía esta realidad. La profesora de la protagonista y algunas de sus compañeras vivían en Segovia, por lo que solían llevar algún bocadillo y comer en la escuela del pueblo. Felisa explica que la profesora se sentaba en clase y comía con aquellas niñas que no podían ir a casa en este periodo de tiempo.

A las tres de la tarde, los escolares volvían a la escuela, para comenzar la jornada vespertina.

*Salías a la una, volvías a las tres y hasta las cinco. Allí ibas comido ya (Gregorio, entrevista 2).*

El horario de tarde era de dos horas, de tres a cinco, y se impartía en horario continuado.

*Date cuenta que el recreo sólo duraba media hora... de eso me acuerdo bien, y era por la mañana, porque por la tarde no teníamos recreo (Felisa, entrevista 4).*

Las tardes estaban dedicadas a actividades, como los mismos protagonistas afirman, más dinámicas y de menos concentración.

*Por las tardes la cosa era algo más tranquila (Modesto, entrevista 2).*

La lectura de cuentos, el aprendizaje de oraciones y el dibujo, suelen ser las actividades más recurrentes en este horario de tarde.

*Solían contarnos cuentos, aprendíamos alguna oración, hacíamos algunos dibujos... más tranquilos, más que nada el horario de por las tardes servía para tenernos un poco atados allí (Paula, entrevista 4).*

Las participantes femeninas nos explican que por las tardes, también solía ser rutinaria la realización de labores de costura.

*Las tardes las dedicábamos a actividades de costura y a cantar. Nos enseñaban cantares sobre todo que hacían referencia a la Virgen María, ya sabes, cantares tradicionales como “venid y vamos todos con flores a María”, ese era uno, “Viva la Virgen, Nuestra Patrona”, ese era otro (Felisa, entrevista 3).*

En los centros mixtos, como en el de Gloria, en este horario de tarde, los escolares eran separados por sexos, para que pudieran realizar diferentes actividades según su condición. La narradora nos explica que mientras las alumnas aprendían costura, los alumnos realizaban otras actividades.

*Por la tarde pues teníamos alguna actividad. Recuerdo que los chicos hacían unas cosas y las chicas hacíamos otras, alguna labor. Estoy intentando hacer memoria, pero no me acuerdo muy bien de lo que hacían los chicos en el tiempo que nosotras estábamos cosiendo (Gloria, entrevista 2).*

Todos los participantes afirman, independientemente de su sexo, que por las tardes realizaban oraciones y aprendían canciones, vinculadas con la Religión Católica. Solía ser frecuente además, en el mes de mayo, recitar plegarias en honor a la Virgen y aprender algunos versos.

*En el mes de mayo nos íbamos a por flores y después cantábamos a la Virgen y ¡hacer las flores allí en la escuela! Lo de hacer las flores significaba llevar flores a la Virgen que teníamos en el colegio, hacer versos y cantárselos a la Virgen en mayo (Felisa, entrevista 3).*

Durante este periodo de primavera, Gloria, Felisa, Antonio, Gregorio, Modesto y Paula, cuentan que solían ir a recoger flores para la Virgen, algunos en compañía de los maestros y otros de forma individual. Estas flores después eran puestas en el aula en altares improvisados.

La única tarde que variaban las actividades del horario de tarde eran los jueves. Esta tarde se dejaba tiempo libre para que los menores pudieran descansar, a pesar de que no resulta frecuente que los estudiantes pasaran este periodo de tiempo en el hogar. Modesto, Antonio o Felisa y Gloria, nos explican que sus maestros les pedían hacer limpieza de la escuela o realizar otras actividades de conservación del centro. Gregorio solía ir junto con su maestro y sus compañeros a alguna zona de recreo.

*Los jueves por la tarde, nosotros salíamos con el colegio de paseo por Segovia, nos bajaban a la Alameda, a la Piedad... íbamos toda la clase (...). Nos sacaban los jueves de paseo y nos dejaban por allí jugando, por ejemplo, cuando nos llevaban donde la Piedad, que había mucho sitio para jugar, nos dejaban allí y formábamos un equipo de fútbol, para poder jugar y pasar el rato (Gregorio, entrevista 2).*

Paula, nos explica que esta tarde de los jueves, las niñas iban a catequesis de Comunión o realizaban actividades en la parroquia.

*Los jueves por la tarde era el mejor día, porque no teníamos clase por la tarde, pero siempre teníamos algo que hacer en la iglesia. Nosotras empezamos muy pronto a ir a catequesis y primero empezamos yendo dos días a la semana y luego, cuando se iba aproximando el año de la comunión, íbamos más días. Esto todas las niñas de la clase, claro, cada una a su parroquia (Paula, entrevista 4).*

El resto de tardes de la semana, el horario de clase terminaba a las cinco. Al finalizar la jornada, los escolares recogían los materiales, colocaban el aula, rezaban alguna oración y se despedían de los maestros. Después hacían una fila y salían de la escuela.

*Cuando se terminaba la clase, la maestra nos mandaba recoger y nos decía -¡adiós niñas!, ¡hasta mañana!-. Nosotras, una por una, la íbamos diciendo -¡adiós señorita!, ¡adiós señorita!, ¡adiós señorita!, todas. Cuando se llegaba la hora de irnos a casa, hacíamos una fila todas las niñas, ordenadas allí en el pasillito, y cuando llegábamos a la puerta de salida, cada una se iba a su casa (Paula, entrevista 3).*

Las protagonistas nos explican que, después de la escuela, solían ir a actividades organizadas en la iglesia. Algunos días asistían a oficios religiosos, otros iban a catequesis, otros ayudaban a limpiar la iglesia, otros ayudaban a adornarla, etc.

*Nosotras estábamos deseando de que terminaran las clases para irnos corriendo a jugar al barrio. Claro, eso la tarde que podíamos, porque generalmente muchos días nos tocaba ir a catequesis a la parroquia y allí pasábamos bastante tiempo también (Paula, entrevista 4).*

### **6.2.3. Por las mañanas hacíamos dictados y cuentas**

La descripción de las rutinas realizadas en el aula por los escolares, nos lleva a considerar una nueva subcategoría de análisis. Desde la misma, tratamos de analizar qué tiempos estaban estipulados en las escuelas para el trabajo de las diferentes materias de estudio. Somos conscientes de que cada centro se organizaba de un modo diferente, en función de su alumnado y de la tipología de escuela, como nos han explicado las personas que participan en el estudio, pero nuestro interés es conocer qué asignaturas se priorizaban en el currículo y si estas se correspondían con la carga que asignaba la legislación escolar.

Un primer análisis de los testimonios nos lleva a ver una organización diferenciada, del horario escolar, en función del nivel educativo. Así, cuando los protagonistas comienzan a asistir a la escuela, a los seis años, explican que la mayor parte de la jornada escolar la dedican al aprendizaje de los rudimentos de la lectura, la escritura y el cálculo matemático.

*Por las mañanas hacíamos dictados, cuatro cuentas y poco más (Gregorio, entrevista 1).*

En esta etapa también ocupa un volumen de tiempo considerable el aprendizaje de oraciones y la inmersión de los menores en las rutinas del aula.

*Lo que sí que nos enseñaba mucho la maestra era la Doctrina, el Credo, el Padre Nuestro... eso todos los días* (Modesto, entrevista 4).

Cuando los estudiantes van avanzando a niveles superiores, continúan perfeccionando la lectura y la escritura, a través del aprendizaje de reglas ortográficas y empiezan a aprender otros contenidos relacionados con las Matemáticas. Se aprovechan las actividades destinadas a este fin, para transmitir también contenidos religiosos.

*Pues yo me acuerdo que muchas de las lecturas hacían referencia a la religión, a temas religiosos, aunque luego había otras, que la verdad, por más que hago memoria, no recuerdo de qué trataban, pero sé que un alto porcentaje de las lecturas eran sobre temas religiosos* (Felisa, entrevista 6).

Los conocimientos relacionados con la religión, son pronto complementados con la propia asignatura de Religión y la de Historia Sagrada, que aparece cuando los estudiantes ya han aprendido a leer.

*En la escuela, de lo que más me acuerdo, es de los contenidos de la Historia Sagrada y del catecismo* (Felisa, entrevista 6).

Estos contenidos religiosos son los que más empapan las conciencias infantiles, como podemos constatar a través del relato de nuestros protagonistas, por lo que deducimos que constituyen los aprendizajes más abordados en el periodo escolar.

*Aprendíamos todas las oraciones, las obras de misericordia, los infiernos, el infierno de los condenados, el de los justos, el de los niños... ¡madre mía! Las bienaventuranzas... trabajábamos muchísimo el catecismo, yo me le sabía entero de arriba abajo* (Antonio, entrevista 2).

En los niveles superiores, también aparecen con fuerza los recuerdos de conocimientos en torno a la Geografía y la Historia de España.

*Pues de lo que más me acuerdo es de la Geografía, de las capitales de España, de los ríos, los ríos se me han quedado bien* (Gregorio, entrevista 3).

En las narraciones femeninas, un importante volumen de horas escolares también es empleado para el aprendizaje de la costura.

*Las tardes como te he contado, sobre todo dedicadas a hacer labores y a aprender canciones* (Felisa, entrevista 3).

Estos conocimientos complementarios, suponen para las niñas, una fuente fundamental para el aprendizaje de ciertos estereotipos de género. Además, algunas menores,

continúan realizando estos aprendizajes fuera del horario escolar, junto con la maestra, como es el caso de Gloria; así como con las madres, abuelas y hermanas, después de la escuela.

*Salíamos a coser a la calle cuando hacía bueno en la primavera. Luego, los meses que hacía frío, cosíamos dentro del aula. En estas clases de costura nos enseñaban a hacer crucetilla, a bordar, a hacer costuras, a hacer calados..., todo el año haciendo lo mismo, y luego lo que hacíamos allí nos lo llevábamos a casa (Felisa, entrevista 4).*

La Música resulta ser otra de las materias que destacan en este análisis, por el volumen de horas que ocupa. Si bien esta asignatura apenas aparece destacada en los relatos de los participantes, tras profundizar en los testimonios, vemos que, al menos media hora diaria, está dedicada a ella. Las canciones religiosas, así como los cánticos patrióticos, ocupan un importante volumen de tiempo dentro del currículo escolar.

Otras materias como las Ciencias de la Naturaleza, el Dibujo, los Trabajos Manuales o la Educación Física, apenas son consideradas en la narración por nuestros protagonistas. Esta última asignatura, solo aparece en el relato de Gregorio, ocupando una hora semanal, pero percibimos tras el análisis, que esta materia sí ejerce influencia en nuestro protagonista, puesto que es frecuente que la mencione en su relato. Quizá la represión y el adoctrinamiento con el que era impartida, como el mismo protagonista señala, sean dos cuestiones clave para conocer este influjo.

*De lo que sí que me acuerdo es que, de las actividades del colegio, lo que sí que hacíamos era gimnasia. Nos llevaban donde está ahora el “bar el gimnasio”, allí antes era un gimnasio donde nos llevaban a nosotros y me acuerdo que nos llevaban allí con un profesor que tenía una uva el tío... (Gregorio, entrevista 1).*

Concluimos exponiendo que los conocimientos instrumentales (Lectura, Escritura y Cálculo), así como las materias formativas (Historia y Geografía de España, Matemáticas y Lengua) y en el caso femenino las Labores de costura, constituyeron los aprendizajes básicos en las escuelas.

### **6.3. Nos ponía la profesora cosas en la pizarra y nosotros las copiábamos**

La categoría de análisis que presentamos a continuación, trata de profundizar en los contenidos que se presentaban dentro de cada materia y cómo estos eran enseñados. Será esta primera aproximación al currículum, la que nos permita analizar algunos otros temas vinculados como la evaluación de los aprendizajes escolares, los materiales utilizados para la enseñanza, la utilidad de los deberes escolares o los aprendizajes dentro y fuera del aula.

### 6.3.1. El Ebro pasa por Zaragoza, el Tajo por Toledo

Paula, Modesto, Gregorio, Antonio, Gloria y Felisa narran desde sus primeras entrevistas que la Educación Primaria estaba organizada en un plan cíclico compuesto por diferentes niveles de graduación. Ya hemos comprobado cómo todos nuestros protagonistas, excepto Gregorio, comienzan su escolaridad a la edad de seis años, sin haber asistido previamente ni a escuelas maternas ni de párvulos. Hasta esa edad son sus propias madres las que se hacen cargo de los menores. Para las familias con menores recursos, el periodo de enseñanza elemental, comprendido entre los seis y los diez años, era fundamental para la educación de sus pequeños. Más allá de este periodo no. A los diez años, Gregorio, Paula y Modesto ya habrán comenzado sus primeras experiencias laborales. Sólo Gloria, Felisa y Antonio, asistirán a la escuela hasta la edad de catorce años. Sus testimonios revelan que sus últimos cuatro años de escolarización fueron dedicados a perfeccionar los contenidos que habían aprendido en el periodo de enseñanza elemental.

Las diferencias educativas presentadas entre los participantes harán que a lo largo del recorrido por el análisis de las materias escolares, sus voces se vean en mayor o menor medida representadas, pues Gregorio, Paula y Modesto, al estar cuatro o cinco años menos que Antonio, Felisa y Gloria en la escuela, no pudieron cursar las mismas asignaturas que estos últimos participantes. Haciendo visible esta diferenciación, todos nuestros protagonistas nos explican que al inicio de su escolaridad, tres eran las materias clave transmitidas en el aula: la Lectura, la Escritura y el Cálculo, como ya explicábamos. El recuerdo que Paula tiene de cómo le enseñó su maestra a leer y a escribir, aparece transmitido en todos los relatos de nuestros protagonistas. Hemos visto como resultaba recurrente en esta enseñanza, el método sintético tradicional, que comienza por el aprendizaje de las vocales y sus sonidos; continúa por la enseñanza de la escritura de estos signos y más tarde se enseñan las letras del alfabeto.

*Mira, primero aprendimos las vocales. La profesora las escribía en el encerado y nos enseñaba a decirlas. Luego ya nos decía que teníamos que copiarlas en el cuaderno... y luego siguió por las otras letras del abecedario... de la misma manera, copiadas en el encerado, aprender a decirlas y luego a escribirlas en el cuaderno. Cuando ya aprendimos todo eso, juntábamos una vocal con las otras letras y empezábamos a formar las palabras. Las decíamos en voz alta y luego las escribíamos (Paula, entrevista 4).*

Cuando los escolares aprenden las letras del alfabeto van uniéndolas entre sí hasta formar palabras y terminarán este proceso con la construcción de frases con sentido. Los narradores nos explican que el proceso de escritura estaba orientado en exclusiva al uso de la mano derecha, siendo castigados si hacían uso de la izquierda.

*Por supuesto con la mano derecha, claro, con la izquierda era un pecado aprender a escribir, ¡no nos dejaban! (...). En aquellos años, eso de que alguien fuera zurdo en el colegio, no se permitía. A nosotros nos obligaban a aprender con la derecha para escribir y para todo (Paula, entrevista 4).*

Posteriormente, el alumnado empezaba a leer frases sencillas en fichas, junto con el maestro o la maestra.

*Cuando tocaba la hora decía- ¡a leer!-y los pequeños íbamos allí uno por uno. A cada uno le daba una hoja, hasta que empezamos a leer un poco... La verdad es que la profesora sí que daba mucha importancia a que todos aprendiéramos a leer (Modesto, entrevista 4).*

Más tarde, empezarán a profundizar en el aprendizaje de la lectura a través de cartillas.

Para el desarrollo de la escritura, los docentes empleaban el dictado y la copia. En las narraciones resulta frecuente que los participantes expliquen cómo sus respectivos maestros, solían escribir algunas oraciones en la pizarra, y ellos las copiaban en sus cuadernos o cómo era una actividad común realizar pequeños dictados.

*Hacíamos más o menos lo mismo, dictados y lecturas todos los días (Felisa, entrevista 3).*

Nuestros protagonistas dan muestras de cómo la enseñanza de la lectura y la escritura eran procesos lentos, que llevaban a los docentes al empleo de un número abundante de horas para conseguir estos aprendizajes.

*Primero la profesora nos enseñó las letras, luego escribía palabras sencillas en el encerado y nosotras las íbamos leyendo de una en una... claro, muy mal a lo primero (Paula, entrevista 2).*

En algunos colegios, como el de Gregorio, en las clases había algunos cuentos infantiles y cuando los menores habían aprendido a leer, el maestro les ofrecía este tipo de materiales, para que pudieran practicar la lectura.

*Los cuentos estaban allí en clase, en el colegio, y me acuerdo que algunas veces nos daban un libro, que le abrías así, como cuando abres un libro normal, pero te salían hacía arriba unas casitas y unos corralitos, con sus animales, una gallinita de papel y cuatro cosas así y el profesor nos pedía explicaciones de lo que estábamos viendo allí (Gregorio, entrevista 1).*

No ocurre lo mismo en otras escuelas, donde se aprecia una falta total de recursos para la alfabetización de los pequeños. Son los propios docentes los que se encargan de facilitar a los estudiantes algunos cuentos que llevan de su propia casa.

Cuando terminaban esta actividad de lectura, los maestros pedían a los escolares que explicaran verbalmente o representaran a través de un dibujo, en el cuaderno, lo que les había sugerido el cuento.

En el aprendizaje de la lectura y la escritura se utilizaban conceptos básicos como los números, los colores, los animales... la verbalización de estas experiencias nos lleva a ver los primeros aprendizajes políticos.

*Sí, nos enseñaron todos los colores, aunque el rojo no le llamábamos rojo, sino "colorado" (Felisa, entrevista 3).*

Aprendidos los números, el Cálculo será otra de las actividades más realizadas en los primeros niveles. Modesto nos explica que empezaban a aprender a contar en series del uno al diez, utilizando los dedos. Después, la maestra partía una tiza en varios trozos y les enseñaba operaciones básicas de suma y resta. El resto de los participantes también explican que aprendieron de esta forma a contar. Para el aprendizaje de las operaciones básicas, se utilizaban algunas canciones, que solían repetirse constantemente para que los menores las memorizaran.

*Aprendíamos a multiplicar y a sumar cantándolo. Decíamos así: "uno más uno, dos; dos más uno tres; tres más uno cuatro...", y así todo, y luego multiplicar, pues ya sabes, todas las tablas... Aprendíamos todo de memoria, y además se repasaba casi todos los días, aprendíamos cantando, sobre todo las Matemáticas (Gloria, entrevista 2).*

Nuestros participantes cuentan que, junto a estas canciones, resultaba frecuente que el docente escribiera algunas cuentas matemáticas en la pizarra y de forma individual, cada alumno las realiza en sus respectivos cuadernos. Posteriormente, uno de los escolares salía a la pizarra a resolverlas y el resto de compañeros observaban cómo el profesor le corregía en público.

*Nos ponía la profesora cosas en la pizarra y nosotros las copiábamos en nuestro cuaderno y las hacíamos, cuanto más hiciéramos, mejor (Gloria, entrevista 2).*

A estas nociones instrumentales, relacionadas con la Expresión Gráfica y el Cálculo, se sumaba el aprendizaje de algunas oraciones como el Padre Nuestro o el Ave María, que eran reproducidas en cuatro momentos de la jornada escolar, como ya pudimos apreciar en la anterior categoría de análisis. Las entradas y las salidas del aula, eran los momentos más destacados para su reproducción.

*Fíjate que de pequeña, nosotras en el colegio vivíamos en clase la Religión, así nos lo enseñaron (Paula, entrevista 4).*

Cuando los menores ya se habían iniciado en el aprendizaje de la Lectura, la Escritura y el Cálculo matemático y se habían empezado a habituar en las diferentes rutinas escolares, iniciaba una segunda etapa, que trataba de perfeccionar estos conocimientos y ampliarlos con otros contenidos. De esta forma, los protagonistas afirman haber cursado en este periodo, algunas disciplinas como la Lengua, las Matemáticas, la Geografía y la Historia de España, la Religión Católica o la Educación Física.

En relación a la primera de ellas, la materia de Lengua Nacional, constatamos que, tras el aprendizaje de la lectura y la escritura, le siguen algunas actividades de perfeccionamiento. Por ejemplo, los participantes explican que solían realizar actividades de caligrafía con diferentes tipos de plumas.

*Nos enseñaban a hacer caligrafía... Hacíamos letras de distinta forma. Te lo voy a contar: teníamos plumas de distintas formas. Teníamos un recipiente largo y ahí se ponían las plumas. Me acuerdo que ese recipiente tenía en la parte de abajo un poquito de hierro y ahí era donde metíamos las puntas de las plumas. Recuerdo que teníamos una pluma parecida a la de la estilográfica, otra que hacía una forma distinta y esa la utilizábamos para hacer la redondilla... Me acuerdo que a mí se me daba muy bien hacerlas (Gloria, entrevista 1).*

Esta actividad resulta de especial motivación para los estudiantes, como ellos mismos indican. A ella se unen otras actividades de vocabulario, ortografía y gramática.

*Lo que no se me olvidan son los dichosos verbos ¡qué manía les tenía! ¡No se me quitaban de la cabeza! Me acuerdo que algunas veces me quedaba en clase sin saber, así, como que no sabía cómo reaccionar, porque la profesora nos preguntaba los verbos (Gloria, entrevista 2).*

Los verbos, las preposiciones y los pronombres personales, aprendidos de memoria por los estudiantes, siguen apareciendo entre sus recuerdos setenta años después de haber sido aprendidos. De su recuerdo, no se ha borrado, la entonación melódica y el ritmo de cada una de las canciones que el docente utilizaba para su aprendizaje.

*Pues todo eso, sí, y el “yo, tú, nosotros, vosotros, ellos...” todas esas cosas y “ante, cabe, con, desde...”, (cantando), de eso también me acuerdo (Gloria, entrevista 2).*

El maestro o la maestra enseñaban a través de ejercicios que, o ya bien, aparecen en la enciclopedia que utilizan en el centro o que ellos mismos escriben en la pizarra y los estudiantes copian y realizan en sus respectivos cuadernos escolares.

*No, sólo era de lectura, los ejercicios nos lo ponía el profesor desde la pizarra, nosotros los copiábamos y al día siguiente teníamos que llevar un resumen de lo que habíamos hecho (Gregorio, entrevista 2).*

En este nivel era frecuente también el empleo de la recitación, como nos explican Antonio o Felisa. Versos y poesías (que en todos los casos tenían una fuerte carga religiosa o patriótica) eran utilizados para este fin.

*Ya te conté yo el verso ese que me sabía tan largo. Se titulaba “El manto de la Virgen” y decía:*

*Cuando pequeña, Oh reina de mayo,  
me enseñó mi madre delante de un cuadro  
y juntas las manos a rezar la salve,*

*humilde rezando la dulce plegaria  
siempre fue un encanto fijar la mirada en tu bello manto,  
después cuántas veces en él he pensado,  
no hay duda es hechura de artífices santos  
gloriosos querubes, oh divinas manos  
su calor cautiva convida mirarlo  
del azul del cielo en el mes de mayo  
y el pintor Murillo al pintar tu manto  
un ángel del cielo movía su mano  
y al colorido ayuda prestaron  
jaspes, esmeraldas, zafiro salado  
que aún acudieron al pincel de mayo  
y el azul del mar y el verde le ofrecieron ambos  
lirios de esperanza del cielo reclamo  
bandera de aliento es para el cristiano  
y si allá en la tierra sirve de regalo  
¿Qué será en el cielo poder admirarlo?  
Como me subyuga ¡oh Virgen! Tu manto  
Para no emprenderle de amor a tu lado  
De azucenas blancas este bello ramo  
(Felisa, entrevista 3).*

Nos sorprendemos al presenciar cómo algunos participantes son capaces de recitar literalmente estos textos, sin olvidarse de ninguna de las palabras que los componen.

A través de ellos, vemos cómo se va integrando el tema religioso en esta materia, no solo a través de las recitaciones sino también de las diferentes lecturas que los escolares realizan en el aula y de los dictados, pues los protagonistas nos explican que era frecuente que el maestro o la maestra seleccionara algunas lecturas de la enciclopedia o del catecismo, vinculadas con aspectos religiosos, y las dictara en clase.

*Cogía textos de la enciclopedia y nos los dictaba. Luego respecto a la lectura, pues también, en un libro de lectura, leíamos un poco cada una todos los días* (Felisa, entrevista 3).

Los libros de lectura y escritura de los protagonistas, han sido objeto de análisis en la presente tesis. Desde ellos, hemos podido comprobar la abundante carga patriótica y religiosa que desde ellos se transmitía.

Paula relata en varias de sus entrevistas que, para la lectura, utilizaban un libro que se llamaba “Rayas”. El análisis de este material nos ha ayudado a ver el sexismo y el patriotismo que están presentes en todas sus páginas.

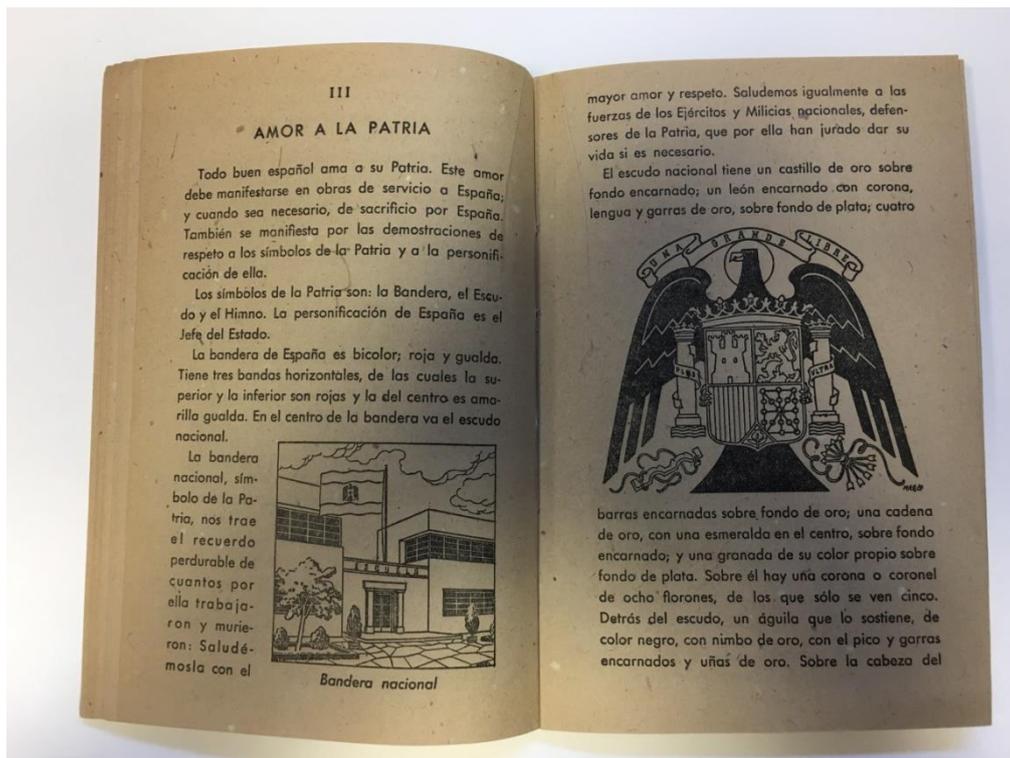


Figura 19. Libro Rayas. Rodríguez Álvarez, A. (39ª edición). Plasencia: Editorial Sánchez Rodrigo.

Paula, que abandonó la escolaridad a una edad temprana, detalla que el tiempo que estuvo en la escuela, no aprendió versos, pero este tipo de actividades sí eran realizadas en otros espacios como la iglesia. Este dato nos permite comprobar la compenetración que tenían la institución escolar y la eclesiástica para formar a los menores y cómo la Iglesia complementaba la labor educativa.

*En la escuela no, allí no aprendíamos versos. Los versos solo nos les enseñaban a las niñas en la iglesia, en la catequesis de comunión. Allí nos daba el cura unos papelitos, en los que estaban apuntados los versos que teníamos que recitar (Paula, entrevista 5).*

Los escolares seguían practicando en este nivel medio la lectura, tanto de forma individual, como en compañía del docente, siempre en voz baja, lo que provocaba que la lectura en público generara algunos problemas de introversión.

*Tampoco es que leyéramos en público en alto, leíamos con la maestra, sentadas una a una a su lado, no en voz alta para todas. Por eso nos daba vergüenza leer en público (Felisa, entrevista 3).*

En relación a la materia de Matemáticas, en este nivel intermedio, los escolares continuaban profundizando en el aprendizaje de las operaciones básicas, al que se iban uniendo algunos problemas simples.

*Me llaman la atención los enunciados de los problemas, porque me acuerdo que los problemas que nos ponía la profesora, también eran referidos a obreros, soldados, agricultores, cerdos, vacas (Felisa, entrevista 4).*

Desde el relato de Felisa, constatamos cómo estos problemas matemáticos, parten de aspectos de la realidad cercana al alumno. Animales, soldados o trabajadores protagonizan los enunciados de los problemas matemáticos. Junto a los problemas, los docentes enseñan las unidades de medida, peso y capacidad, así como las fracciones.

*Anda, mira, lo que yo te contaba, viene dividido también por secciones, igual que mi enciclopedia. De Matemáticas viene todo referido a las operaciones básicas, sumas, restas, multiplicaciones y divisiones. También trabajábamos esto de las unidades de volumen y capacidad, el litro, el metro, las medidas de peso... Y los múltiplos y divisores (Felisa, entrevista 4).*

Estos aprendizajes, destapan conocimientos posteriores relacionados con la Geometría o el aprendizaje de la realización de raíces cuadradas, que ya sólo se hacen visibles en los relatos de Gregorio (que termina su escolaridad con diez años) y Felisa, Gloria y Antonio, que, como ya apuntábamos, abandonan la escuela a la edad de catorce años.

*Y luego ya me acuerdo de las matemáticas que sólo se me ha quedado sumar, restar, multiplicar y dividir, que ya no me acuerdo de dividir muy bien, y también la raíz esa que es así como una “v”, la raíz cuadrada. Luego, también estudiábamos las figuras geométricas en Matemáticas, el triángulo, el rectángulo, el círculo, el hexaedro... también lo dábamos (Gregorio, entrevista 3).*

Estas dos materias instrumentales, se complementan en el horario de estos cursos medios, con el aprendizaje de otras materias que los informantes recuerdan con especial precisión, como ocurre con la Geografía de España.

*Sí, sólo se estudiaba la Geografía española, desde Andorra para abajo, lo demás no interesaba, sólo para abajo (Gregorio, entrevista 3).*

En esta materia, los estudiantes aprendían los accidentes geográficos españoles.

*Hacíamos Geografía y nos aprendíamos los ríos de España, los afluentes, las capitales, las provincias, por dónde pasa el Ebro, por dónde pasa el Miño, los ríos de España, los que bordean España, que eran, por el norte: Bidasoa, Nervión, Sella, Navia y Eo... por el Océano Atlántico es: el Miño, Duero, Tajo, Guadiana y Guadalquivir y por el Mediterráneo: Segura, Ebro, Llobregat y Ter (Antonio, entrevista 4).*

A partir de la situación de los accidentes geográficos, conocían las diferentes regiones que componían la geografía española.

*Me acuerdo, por ejemplo, del río Ebro, que nace en los manantiales de Fontibre, cerca de Reinosa, provincia de Santander..., y luego pasa por afluentes y riachuelos, por Calahorra y... Miranda (Felisa, entrevista 3).*

Y también las capitales de cada una de las regiones, como nos explica Gregorio en este extracto de entrevista:

*Arriba está el Mar Cantábrico, al este está el Océano, y al otro lado el Mediterráneo... y luego pues los ríos, ya sabes, el Miño, el Ebro, el Duero, el Tajo, el Guadalquivir, el Júcar y el Segura... El Ebro pasa por Zaragoza, el Tajo por Toledo, el Miño por Lugo, en fin, esas cosas. Hay algunas que ya casi no me acuerdo... Me acuerdo de las capitales de Andalucía que son nueve, las de Castilla y León, que antes era Castilla la Vieja, eran también nueve (Gregorio, entrevista 3).*

Todos estos contenidos eran aprendidos a través de mapas. Nuestros protagonistas afirman que en sus respectivas clases, había dos mapas de España colgados en las paredes, uno físico y otro político.

*Escúchame una cosa, lo que sí que había era mapas, mapas, sí, sí, mapas, que eran muy grandes y estaban colgados en las paredes. Me acuerdo que luego teníamos que dibujarlos nosotros en el cuaderno y poner las cordilleras, los ríos y todo eso. Anda que ¡fíjate lo que me está saliendo a mí a la memoria! Me acuerdo que a mí me gustaba mucho dibujar el mapa y hacer esos recodos y esas cosas ¡parece mentira! Cordilleras, golfos, ríos, mares... Como todo estaba puesto allí, simplemente teníamos que copiarlo. Ella lo que quería era que lo trabajáramos y ya está (Gloria, entrevista 2).*

Los participantes recuerdan cómo era una actividad frecuente la copia del mapa en el cuaderno y la realización de algunas actividades relacionadas con el mismo, señalando los contenidos que marcara el docente. Pero si algo explican los protagonistas es que igual que se hablaba mucho de Geografía en clase, de lo que no se hablaba nada era de Política contraria al régimen.

*Ese tema ni se tocaba. Allí no se hablaba de nada de eso. Franco... madre mía de mi vida... en esos años hicieron de la gente lo que quisieron (Paula, entrevista 5).*

El miedo y la represión con la que fueron vividos aquellos primeros años de posguerra, hacían que los maestros y las maestras, sometidos a un fuerte control y vigilancia, prefirieran no destacar temas políticos en el horario escolar.

*En plena posguerra, por el colegio no se hablaba nada sobre esos temas. Yo creo que tenían miedo hasta los maestros, después de lo que había pasado en la guerra civil. Con la gente que mataron... de esos temas al principio era mejor no hablar (Felisa, entrevista 6).*

Felisa relata cómo en aquellos años, en la escuela solo se transmitían las bondades del régimen:

*Se veía al franquismo como lo que sacó a España del apuro. Que había ganado Franco, se ve como algo positivo, ya lo ves en esta enciclopedia, y lo mismo nos enseñaban a nosotros. No se hablaba de otras figuras representativas que no fuese Franco (Felisa, entrevista 4).*

El retrato del dictador presidiendo cada una de las aulas, el canto de himnos patrióticos y el aprendizaje de algunas nociones fundamentales sobre formación política, ayudaban a que los estudiantes fueran instruidos bajo el más puro adoctrinamiento ideológico.

*Me acuerdo de alguna noción que nos daban sobre ese tema, por ejemplo, cómo eran las banderas nacionales y de la Falange. Nos decían que la de la Falange era con fondo negro y el signo falangista en color rojo y la bandera española era roja y amarilla y quería decir sangre y oro (Gregorio, entrevista 4).*

Junto a este tipo de conocimientos, aparece muy presente en los relatos, la materia religiosa. Estando próxima las Primeras Comuniones de los escolares, el sacerdote, especialmente en las zonas rurales, se encargaba de ir a la escuela a enseñar el catecismo y a preparar a los niños y las niñas para recibir el sacramento.

*El señor cura iba por allí muchas veces. A veces iba a preguntarnos algo de catecismo o nos mandaba hacer alguna cosa de catecismo y luego nos daba algunas pautas de enseñanza para preparar las primeras comuniones, y alguna cosa de esas, él entraba en clase e intervenía cuando quería, no pasaba nada (Felisa, entrevista 3).*

Además, maestros y maestras enseñaban a los estudiantes canciones relacionadas con la Iglesia.

*Nuestra Señorita Pilar estuvo de baja un año, más o menos, y vino otra y nos enseñó bastantes canciones de Iglesia, ¿eh? la mayoría de Iglesia, no de cantar por la calle. Y luego estas canciones las cantábamos en la iglesia (Felisa, entrevista 4).*

Aprender la Religión Católica a través del libro de Historia Sagrada era una práctica habitual.

*Recuerdo que de la Religión trabajábamos lo que venía en el catecismo y en la Historia Sagrada y de temas... sacramentos, oraciones, mandamientos, y todo lo habido y por haber de la Religión (Felisa, entrevista 1).*

Los maestros y maestras estaban bien formados en esta materia, como cuenta Antonio:

*La Historia Sagrada nos la explicaba el señor maestro, era un hombre que sabía de todo (Antonio, entrevista 2).*

Y aprovechaban las jornadas escolares para festejar todo tipo de celebraciones religiosas, a partir de las cuáles, se trabajan temas vinculados con la Religión en el aula.

*Me acuerdo que casi en este tiempo, en primavera, festejábamos el mes de las flores. Todos los días, cuando entrábamos en clase cantábamos la Salve y luego yo, fuera aparte, me iba a los Misioneros todas las tardes a rezar a la Virgen... al colegio llevábamos las niñas algún ramito de flores que cogíamos y con eso adornábamos la imagen de la Virgen que había en clase, la que te conté. Así todos los días del mes de mayo, entrábamos, rezábamos el Padre Nuestro y el Ave María, luego rezábamos a la Virgen y cantábamos "las flores" (Paula, entrevista 4).*

Hemos podido apreciar, a través del relato de Paula y de Gregorio, que en las escuelas de la capital, este tipo de enseñanzas, aun estando muy presentes en el aula, no tenían la misma duración e influencia que en las escuelas rurales.

*La Religión la aprendí yo estudiando el catecismo en la iglesia (...), allí si nos han explicado todo lo de la Religión. Nos decían lo que era. Hemos comulgado, nos hemos confirmado... Había que hacerlo, y ya está. Era una cosa como lo que es ahora el ir a comer, había que hacerlo y a mí me gustaba mucho ir (Paula, entrevista 1).*

En las zonas rurales, incluso se solía utilizar cómo libro para practicar la lectura de las menores, el propio catecismo escolar.

*En clase, lo del catecismo era frecuente. Cada niña teníamos nuestro catecismo y la que sabíamos leer, leíamos la parte del catecismo que ella nos mandara y las que no, era la maestra la encargada de explicarla lo que ponía (Paula, entrevista 3).*

Además, en el relato de Gregorio, existe una materia, en cursos medios, que merece especial atención: la Educación Física. Sólo este protagonista afirma haber cursado esta asignatura. Paula nos explica que recuerda cómo también sus hermanos la estudiaban, pero ella no, igual que el resto de participantes.

*La única actividad que hacíamos más de estar todos juntos era la Gimnasia (Gregorio, entrevista 4).*

Gregorio confirma que todos los escolares masculinos cursaban esta asignatura durante una hora semanal y era una actividad en la que no se promovía el trabajo en grupo.

*Y allí, en el gimnasio, pues nos dedicábamos a mover un poco el cuerpo. Estirábamos los brazos hacia delante, las piernas las movíamos, nos agachábamos, nos levantábamos y cuatro cosas... Que lo hacíamos bien, pues bien, que lo hacíamos mal, pues ya estaba el profesor para darnos y que lo hiciéramos bien (Gregorio, entrevista 1).*

La represión con la que son tratados los pequeños, para someterse a un régimen físico cuasi-militar, nos da muestras del tipo de enseñanzas y conocimientos que se querían inculcar a través de esta asignatura a los escolares masculinos.

*A nosotros nos ponían en fila y nos mandaban alinearnos con el compañero de delante, poner los brazos en cruz, levantarlos hacia arriba, agacharse, levantarse, ponerse en jarras y echar el cuerpo hacia la derecha, hacia la izquierda... Esa era la gimnasia que hacíamos allí. Luego también recuerdo que esta clase de Gimnasia, la dábamos un día a la semana, y sólo duraba una hora, aunque para lo que hacíamos..., sobraba tiempo (Gregorio, entrevista 4).*

Para las mujeres, en este nivel, se potenciaba la enseñanza de los rudimentos básicos de costura. Felisa y Gloria nos explican que era frecuente que las niñas, se sentaran todas las tardes junto a la maestra y dedicaran al menos una hora del horario vespertino a coser. Consideramos que las menores aprenden a hacer labores en este nivel medio, porque Paula, que abandonó la escuela antes de cumplir los nueve años, no recuerda haber aprendido este tipo de conocimientos:

*Yo a coser aprendí por mí misma, pero en la escuela no nos enseñaron (Paula, entrevista 3).*



*Figura 20.* Cuaderno de labores de costura Muestra expuesta en el Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.

Otros contenidos complementarios de carácter artístico, como el Dibujo, también se hacen visibles a través de las narraciones, en este nivel educativo intermedio. Los participantes afirman que esta actividad solía ser frecuente en su jornada escolar, como relata Antonio:

*Sí, se me daba muy bien la pintura. En el colegio también hacíamos dibujos (...). Nosotros pintábamos y dibujábamos muchas veces (Antonio, entrevista 1).*

Según explican los protagonistas, estos dibujos no solían ser libres, sino que el maestro o la maestra, les presentaban un modelo y ellos tenían que reflejar ese dibujo en su respectivo cuaderno escolar. Esta tarea era obligatoria.

*Me acuerdo que dibujábamos casi todos los días, yo dibujaba un conejo, una hoja, una casita... En realidad tampoco es que fuera un dibujo libre, lo que nos mandaban hacer, dibujábamos lo que nos mandaba el profe. Llevábamos de casa nuestro cuaderno y, en un libro, el profesor te marcaba con una cruz lo que cada uno teníamos que dibujar. Te ponía las equis y todas las hojas que estuvieran marcadas tenías que dibujarlas. El libro le llevabas tú de tu casa y estaba lleno de dibujos. Y luego, si no te daba tiempo a terminarlo, pues cogías y te lo llevabas a casa. Al día siguiente tenías que traer todo hecho en tu cuaderno, él lo quería ver hecho todo, ya daba igual que te mandara dibujos que resúmenes (Gregorio, entrevista 4).*

Felisa cuenta que no le gustaba mucho realizar esta tarea. A través de su narración, podemos dar explicación al por qué estos dibujos no podían ser libres, ya que, como detalla la protagonista, en estas representaciones podían aparecer temas controvertidos que no eran objeto de interés para la escuela del momento.

*No me gustaba mucho dibujar, la verdad, no se me daba bien, aunque me acuerdo que algunos de los dibujos representaban cosas de la guerra, sobre todo de las niñas más mayores (Felisa, entrevista 1).*

Al final de este periodo, esta materia se reducía en número de horas y se realizaba en horario de tarde. El relato de Antonio ilustra cómo también en su aula, el maestro presentaba algunos dibujos en láminas y los estudiantes debían reproducirlos.

*Sí, un día por la tarde se hacían, pero no hacíamos muchos dibujos con las pinturas... A mí me gustaba mucho dibujar (...). De los dibujos, pues siempre hacíamos una copia de alguna lámina, pero lo que no sé es lo que había en la lámina (Antonio, entrevista 2).*

El único material que utilizaban para realizar esta actividad eran las pinturas, como nos explica Antonio y también Paula.

En relación al Canto, otra de las materias curriculares, vemos cómo éste suele realizarse de forma cotidiana en el aula. Ya hemos visto cómo algunos participantes (especialmente Antonio, Paula y Gloria), narran que solían entonar el himno de la Falange Española al comienzo de las clases.

*Sí... el “Cara al sol”, le cantábamos muchas veces (Antonio, entrevista 1).*

Felisa nos explica que ellas, en clase, no solían cantarle, pero que los alumnos masculinos junto con su maestro, sí lo cantaban a diario. A pesar de ello, la protagonista recuerda perfectamente esta canción.

*No, nosotros el “Cara al sol” no le cantábamos, pero me acuerdo de haberle oído cantar. Lo cantaban los chicos, eso sí “Cara al sol con la camisa nueva/ que tú bordaste en rojo ayer/ me hallará la muerte si me lleva/ y no te vuelvo a ver...” sí, sí, la oído varias veces, ese era el himno de la Falange (Felisa, entrevista 4).*

Esta misma participante apunta que ellas solían aprender canciones en la jornada vespertina, pero éstas estaban relacionadas con la Religión. Todos los participantes, también cuentan que en el mes de mayo, hacían en la escuela cánticos en honor a la Virgen.

*De canciones, cantábamos el “Cara al sol”, la canción de las flores del mes de mayo y, en la escuela, no muchas más, pero en la iglesia sí, aprendimos muchísimas canciones (Antonio, entrevista 3).*

Ninguno de los protagonistas, solía realizar en su jornada ordinaria, en ninguno de los niveles, más actividades relacionadas con la Música que el canto. La falta de medios en las escuelas y el carácter complementario que se da a esta materia hacen que apenas se trabaje en el aula.

*No, del tema musical no hacíamos nada. Ya te dije que lo único que hacíamos relacionado con la Música era aprender a cantar en el mes de mayo alguna canción relacionada con la Virgen, pero nada más (Gregorio, entrevista 2).*

### **6.3.2. Mientras los pequeños estaban leyendo, los mayores estaban copiando**

Definimos, por último, el nivel que comprende desde la edad de diez u once años, hasta el momento que nuestros protagonistas abandonan la escuela, a los catorce años.

Durante esta etapa, vemos desde los testimonios de Gloria, Felisa y Antonio, que los contenidos relacionados con el Lenguaje se trabajan haciendo un repaso general de la base de conocimientos aprendida en los cursos inferiores. Las lecturas continúan, pero en este nivel son realizadas de forma autónoma por los estudiantes, sin la vigilancia del docente, pues en aulas unitarias, éste debía dedicar más tiempo a los escolares que acababan de entrar a la escuela.

*Mientras los pequeños estaban leyendo, los mayores estaban copiando de la pizarra lo que la maestra ponía en ella (Modesto, entrevista 4).*

También podemos apreciar cómo niños y niñas avanzan en el aprendizaje de esta materia, con la realización de análisis morfológicos y sintácticos, como recuerda Antonio:

*Artículos, nombres, adjetivos, verbos... ¡todo eso fenomenal! Luego ya cuando hacíamos el análisis teníamos que saber bien todo eso, sujeto, verbo, complemento directo, circunstancial... (Antonio, entrevista 4).*

En este nivel no deja de aparecer la actividad de recitación. Felisa cuenta que su maestra les enseñaba algunos diálogos que se recitaban en parejas y que solían reproducir después en la iglesia de la localidad, en honor a la Virgen.

*Los diálogos nos los escribía la profesora en un papel y nos los teníamos que aprender, para luego hacerlo en la iglesia a la Virgen (...). Se hacían entre dos niñas, en el mes de mayo. Nos enseñaba a hacerlo la profesora y era “echar el verso”, en vez de decirlo tú sola, pues..., lo hacías acompañada de otra. Me acuerdo de uno que decía - Yo he tenido muchos sueños por la noche y por el día- y decía la otra -Pues si de día soñabas, señal es de que dormías- , - yo por el día no sueño- , - pues entonces- decía la otra - ¡tú deliras!- De estos diálogos hacíamos mucho. Eran como coplillas entre dos personas, dos chicas a la Virgen (Felisa, entrevista 3).*

Además, es frecuente que Felisa o Antonio narren algunas poesías o representaciones que en aquellos años les enseñaban sus respectivos profesores y profesoras, con un amplio contenido religioso y que también solían reproducir los escolares en la iglesia, en jornadas señaladas del calendario.

*Me acuerdo de muchas poesías que nos enseñaba Don Gumer, yo las oía decir un par de veces y con eso ya era bastante. Recitábamos poesías en la escuela, los niños y las niñas, por Navidades, y también representamos alguna comedia del Niño, por Navidades (...). Cada niño representaba un papel. Nos preparaba el señor maestro y luego nosotros lo hacíamos. Y luego me acuerdo de otro poema que decía:*

*Camina la Virgen pura, de Egipto para Belén  
y a la mitad del camino, el Niño tenía sed.  
- No pidas agua, mi vida, no pidas agua, mi bien,  
que estas aguas bajan turbias y no se pueden beber-.  
Allá arriba en aquel alto, hay un rico naranjel  
y el hombre que lo cuida, es un ciego que no ve  
- ¡Por Dios le pido buen ciego, que Dios le deje ver!  
que me de una naranja, que mi niño tiene sed  
La Virgen como prudente, tan solo cogió tres  
el niño como era niño, no dejaba de coger  
Camina la Virgen pura y el ciego comienza a ver.  
- Ciego, ¿quién te ha dado la vista?- Me la ha dado una mujer:  
no sé si será la Virgen o su esposo San José  
(Antonio, entrevista 2).*

La narración de Antonio ilustra cómo la Religión Católica sigue invadiendo los aprendizajes escolares y no sólo es transmitida a través una asignatura, sino que se aprovecha cualquier conocimiento para inculcarla.

En relación al ámbito matemático, nuestros protagonistas afirman que en este nivel, continúan realizando operaciones básicas y además los escolares son instruidos en el aprendizaje de los polígonos, las áreas y los volúmenes.

*De esto, de las figuras geométricas, pues me acuerdo de que también trabajábamos, el rectángulo, el círculo, los triángulos, las pirámides, los paralelogramos, las áreas, los volúmenes (Felisa, entrevista 4).*

El aprendizaje memorístico, sigue siendo la característica propia para el aprendizaje de cualquier materia, incluida las Matemáticas.

*También lo de los quebrados, las áreas, por ejemplo, para hallar el área de un círculo y su circunferencia y, me acuerdo que para hallar el área del círculo, había que hacer  $3, 1416$  por el diámetro... (Antonio, entrevista 4).*

Antonio nos explica cómo en estos últimos años de escuela, también aprendieron a hacer reglas de tres, a realizar repartos proporcionales y a resolver algunos problemas de interés simple y compuesto.

En los cursos superiores, también se sigue trabajando la Geografía:

*Y los planetas... de esto también dábamos, de la Tierra y sus movimientos, la Tierra, El Sol, las estaciones, sí, sí, de esto también me acuerdo yo que hablábamos (Felisa, entrevista 4).*

Además, en algunos centros, como ocurre en el de Antonio, se amplían los conocimientos de esta materia, con el aprendizaje de las capitales europeas. A pesar de que esta experiencia es aislada, pues no aparece en los otros testimonios.

*De Europa también. Aprendíamos las capitales, de España, Madrid. De Portugal, Lisboa. De Francia, París. De Italia, Roma. De Inglaterra, Londres. De Noruega, Oslo...y así... ya se me olvidan muchas de ellas, pero lo aprendimos bien (Antonio, entrevista 4).*

Relacionado con la Geografía, Felisa también nos habla en este nivel de contenidos vinculados con las Ciencias de la Naturaleza.

*Me acuerdo de esta parte de Geografía, que hacíamos un experimento. Poníamos un cristal al sol y salían los colores del arco-iris. También hablábamos de los truenos, de los relámpagos, de para qué servían los pararrayos (Felisa, entrevista 4).*

Esta narradora detalla que, su maestra, solía enseñarles la clasificación de los seres vivos, así como sus características.

*Trabajábamos como aquí (haciendo referencia a una enciclopedia que está mirando mientras narra su experiencia) los animales, los pájaros, los insectos, los reptiles... De los animales solíamos trabajar los domésticos y los que te he dicho antes, las culebras, los reptiles, los ratones, los sapos, de esto sí (Felisa, entrevista 4).*

Además nos explica que también recuerda haber trabajado contenidos relacionados con la temperatura o el conocimiento de las partes de una planta.

*Mira, los termómetros estos, también los estudiábamos, el frío, el calor...y mira esto de las plantas también lo estudiábamos, las partes de una planta, la raíz, el tallo, las hojas...* (Felisa, entrevista 4).

Por último, expone que en los últimos cursos, también se hablaba del cuerpo humano y de los aparatos y sistemas. Gracias a esta narración desvelamos qué contenidos de esta materia se priorizaban en detrimento de otros. Temas relacionados con la biología humana, como la menstruación o la reproducción, quedaran excluidos de las enseñanzas oficiales.

*Sí, mira, para que te des cuenta, se estudiaban los músculos, la cabeza, el tronco, el aparato digestivo, el respiratorio, el circulatorio, cómo funciona el corazón, la aurícula, las arterias y se acabó, del aparato reproductor ¡ni hablar!* (Felisa, entrevista 4).

La materia de Historia de España, sólo aparece mencionada en los relatos de Gloria, Felisa y Antonio, por lo que interpretamos, que comenzaba a enseñarse a los menores a partir de los diez años.

*La Historia, también me acuerdo, dábamos Historia de España* (Gloria, entrevista 2).

Como podemos ver en el relato de Antonio, los contenidos de esta asignatura, como solía ser habitual, eran aprendidos de forma memorística, lo que permite que sean recordados con especial profusión incluso en nuestros días.

*La historia de Alejandro Magno, Alejandro Mago, rey de Macedonia. Su padre se llamaba Filipo y su tío tenía un caballo que no se dejaba montar, porque se asustaba de su sombra, él se puso "cara al sol", la sombra para atrás y salió disparado y luego volvió ya domesticado y su tío se lo regaló... El caballo se llamaba "Bucéfalo" y fundó una ciudad, con el nombre de su caballo, que se llamaba "Bucefalia". Además tenía uno de su corte que se llamaba como él, Alejandro, pero que tenía malas vidas y le dijo -o cambias de vida o cambias de nombre- era un vasallo. Esto lo aprendíamos en la parte de Historia, era un maestro buenísimo* (Antonio, entrevista 4).

La narración de los contenidos de esta materia, resulta de gran valor, pues nos permite descubrir, de nuevo, qué contenidos se silenciaban en las aulas.

*De Historia, pues mira, me acuerdo que de la Segunda República no hablábamos nada (...). Nosotros sólo dábamos lo que hacía referencia a la Historia de España. También la hispanidad, del descubrimiento de América por Cristóbal Colón...* (Felisa, entrevista 4).

Emperadores, reyes o figuras destacadas de la historia española por su contribución al arte o a la literatura, aparecen de forma destacada en los recuerdos de aquellas enseñanzas históricas. Todos estos personajes están encarnados en la figura del varón.

Felisa argumenta cómo no recuerda ninguna protagonista femenina de la historia de España y cuando esta aparece, lo hace desde la figura religiosa o de reina.

*No, de mujeres no. Todos los destacados eran hombres. Mira, aquí en esta enciclopedia pasa lo mismo, todas las figuras destacadas son hombres. Cervantes, Delibes, el Cid... todos son hombres. También estudiábamos los Reyes Católicos, claro (Felisa, entrevista 4).*

En los últimos cursos, Gloria cita que solían realizar trabajos manuales, a pesar de que, en las enseñanzas de las alumnas, se priorizaba el aprendizaje de las labores de costura sobre este tipo de trabajos.

*Manualidades sí que hacíamos, aunque las chicas más que eso, hacíamos labores, ¡eso sí que se nos daba bien!, ¿y sabes lo que hacían los chicos? pelotas de goma. Con trozos de goma, los cogían, los ponían muy prietos, muy prietos y luego botaban un montón y con ellas jugaban en la pared de la iglesia, que era donde solían jugar los niños, la utilizaban como frontón (Gloria, entrevista 5).*

Las labores de costura, no solo servían a las niñas para aprender bordado, sino que las permitían para crear sus propias muñecas.

*Ahora que me estoy acordando, las niñas hacíamos muñecas de trapo. Cogíamos un trapo, le poníamos un palo y ahí les poníamos la cabeza y luego, con palos, también las hacíamos los brazos y así ¡mira que juguetes! Y te voy a decir que, a veces, las poníamos con hilos, cosidos los ojos y la boca, y luego las poníamos como si tuvieran trajes, pues cosidos botones, que sacábamos de alguna camisa o pantalón viejos, para adornarlas un poco (Gloria, entrevista 5).*

En este nivel, las pequeñas eran enseñadas por la maestra a profundizar en los aprendizajes de costura, que le habían sido transmitidos en la etapa anterior. Así nos lo explica Felisa:

*Aprendíamos a hacer costuras, ojales, bordados, crucetilla, punto segoviano, cosas de esas que aprendíamos allí... Además, a mí me quedó un buen recuerdo de esos aprendizajes. A mí de siempre me ha gustado luego mucho coser (Felisa, entrevista 6).*

Junto a los aprendizajes propios de cada género, la Religión seguía ocupando un abundante número de horas escolares en este nivel.

*Sabíamos el catecismo de arriba abajo, eso era ¡vamos! (Antonio, entrevista 4).*

Con este extracto de la entrevista de Antonio podemos visibilizar el calado que tenían este tipo de enseñanzas entre los escolares de mayor edad.

*Jacob tuvo doce hijos que eran Rubén, Simeón, Leví, Judá, Dan, Neftalí, Gad, Aser, Isacar, Zabulón, José y Benjamín y... José era el hijo predilecto de Jacob, pero los*

*hermanos le tenían envidia y le vendieron a unos mercaderes, que fue a parar allí por donde estaba el faraón. Cuando tuvo el faraón los sueños de las vacas gordas, que a las orillas del río Nilo había siete vacas gordas y siete vacas flacas y, que las flacas se devoraban a las gordas, y siete espigas granadas y siete estériles, él decía que quién podía interpretar ese sueño. Entonces le dijeron -yo conozco a uno que ha interpretado esos sueños- y dijo -¡pues hacedle que venga a mi presencia!- Era José y le interpretó el sueño. Le dijo que vendrían siete años de abundancia y siete años de escasez, y que en los años de abundancia, había que guardar para los años de escasez, y le dijo -nadie mejor que tú para encargarte de esa misión- Entonces, cuando pasaron los años de la abundancia, pues llegó la escasez y llegó el hambre a la tierra, donde estaba Jacob y su familia. Mandó a todos los hijos con un saco a por trigo allí, pero no quería que fuera su hermano Benjamín, para que no le pasara lo que le había pasado a su hermano José y le dijo que de ninguna manera, que él respondía, que no pasaba nada. Cuando llenan los vasos de trigo, echa dentro del saco del pequeño la copa el faraón. Al pasar por la revisión, estaba la copa en el saco del Benjamín y dijo -este tiene que quedarse aquí- y dijo el mayor que de ninguna manera, que a ver si iba a pasar lo mismo que a su hermano José. Pues bien, José los conoció, pero nada los dijo. Y ya cuando se quedaron allí los dijo -soy vuestro hermano José, hijo de mi padre Jacob- (risas) y así se quedaron los otros, se abrazarían, se darían un beso y... ¡colorín, colorado, este cuento se ha acabado! (Antonio, entrevista 3).*

Antonio recuerda fielmente un importante volumen de estos aprendizajes, así puede comprobarse en su testimonio (Anexo II).

### **6.3.3. Un cuaderno, un lapicero, una goma y un plumín**

La descripción de los espacios, los tiempos y las materias de estudio, realizada por nuestros protagonistas, nos presenta un nuevo tema para el análisis: los materiales escolares y los textos que se utilizan en el aula.

Los participantes comienzan sus narratorios debatiendo en las entrevistas, sobre la gratuidad de los centros en los que realizaron su escolaridad pero, a la vez, explicando que las familias eran las encargadas de proporcionar el material necesario a los escolares.

*Sólo costaban los materiales, que en la escuela no te daban nada, lo tenías que comprar tú (Felisa, entrevista 1).*

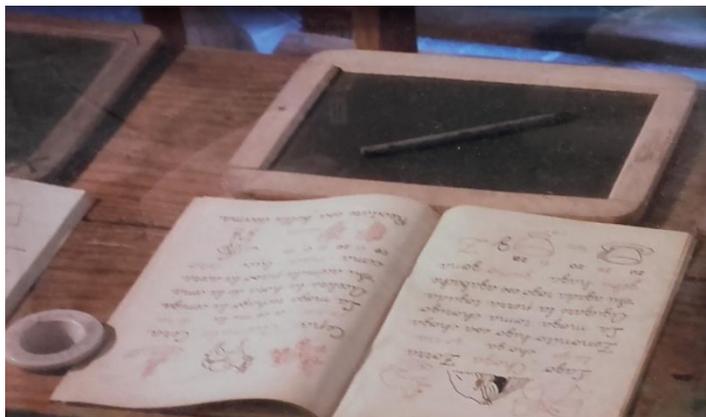
Al inicio de la escolaridad, Gloria, Felisa, Antonio, Gregorio, Paula y Modesto nos explican que sus padres, tuvieron que comprarles los siguientes materiales:

*Era obligatorio que cada uno llevara de su casa un cuaderno, un lapicero, una goma y un plumín (Gregorio, entrevista 1).*

Cada escolar tenía un único cuaderno, en el que se iniciaba en los rudimentos de la Lectura, la Escritura, el Cálculo matemático y el Dibujo y para ello, sólo precisaba de

este material escolar y algún instrumento para escribir. Paula detalla que en su centro bastaba con un lapicero y una goma, que las familias iban reponiendo, cuando estos materiales se gastaban.

*Todo lo que utilizábamos en la escuela se tenían que encargar de comprarlo las familias. El cuaderno, el libro de rayas, un lápiz y una goma... Pluma en aquellos años no había (Paula, entrevista 5).*



*Figura 21.* Recreación de un pupitre de posguerra Fotografía expuesta en el Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.

Cuando el cuaderno se terminaba, los padres de los menores se encargaban de su reposición.

*Antes te daban un cuaderno y cuando le llenabas te daban otro y se terminó (Gregorio, entrevista 2).*

A pesar de resultar un material bastante simple, el desembolso del mismo, por parte de las familias, suponía un gran coste.

*La pluma la mojábamos en el tintero y ¡a escribir! Había que tener mucho cuidado porque como se te cayera al suelo se despuntaba y luego escribía muy mal y con sólo una pluma que teníamos ¡cómo para romperla! Y luego la maestra tenía una pluma como la nuestra y otra que escribía muy bonito y a veces nos la dejaba, pero nada más (Modesto, entrevista 4).*

A parte de la utilización de la pluma, con la que aprendían en clase a realizar diferentes tipografías de escritura manual, Paula, Antonio y Felisa, también describen a través de sus relatos otros materiales que solían utilizar con frecuencias: las pinturas.

*Cuaderno, cartilla, lápiz, goma y pinturas iban y venían todos los días a casa (Paula, entrevista 5).*

La narración que sigue a la descripción de este material, desde el relato de Paula, nos permite destapar las carencias económicas que sufrían las familias populares y cómo éstas repercutían en la educación de los menores.

*Se me había olvidado decirte que también llevábamos unas pinturas. Mis padres, como no tenían mucho, me acuerdo que nos compraron una cajita de pinturas para mi hermana y para mí. Nos repartíamos la mitad de la caja para cada una y pintábamos con los colores que teníamos. Luego, las chicas de clase, pues nos prestaban las pinturas de otros colores. Como en las mesas éramos varias, si a alguna la hacía falta algo, se lo prestaban sus compañeras (Paula, entrevista 5).*

La solidaridad y el compañerismo entre los escolares se hacen visibles en todos los narratorios.

Una vez superada esta primera fase de iniciación y adaptación a la escuela, las familias también debían comprar, por encargo del maestro o la maestra, una cartilla escolar. Paula nos explica que en su aula utilizaban la cartilla “Rayas”.

*No hacíamos más que trabajar con el libro. “El Rayas”, que se le llamaba. Y con ese “Rayas”, el lapicero y un cuaderno, hacíamos las tareas (Paula, entrevista 1).*

Felisa o Modesto argumentan que, en sus centros, era la propia maestra la que solía llevar de su casa algunas cartillas de lectura de diferentes niveles, para evitar a los padres este gasto. Ninguno de estos dos protagonistas y tampoco Antonio, Gregorio y Gloria recuerdan el nombre de sus cartillas de lectura.

En las escuelas que aparecen mayores recursos, como la de Gregorio o Antonio, vemos cómo el centro disponía también de algunos cuentos y otros libros, que permitían ofrecer mayores experiencias de lectura a los escolares. Antonio recuerda que tenía en clase un libro, que leía habitualmente y que se titulaba “La Vida, el Mundo y sus cosas”. Se trataba de una pequeña enciclopedia de lectura, escrita por José Oses Larumbe. Los textos de este autor aparecieron a comienzos del siglo XX y resultaban característicos por su temática y por su escritura manuscrita, como hemos visto tras su análisis.

*Pues teníamos un cuaderno, varios libros durante unos años y luego utilizábamos la Enciclopedia, esa al final del todo. Me acuerdo de uno de los libros que se llamaba “La Vida, el Mundo y sus cosas”. Me acuerdo que el compañero mío, que fue Ingeniero, encontró en un rastro una vez el libro que nosotros dábamos en la escuela y me le mandó ¡el mismo libro que leíamos! (Antonio, entrevista 2).*

Antonio profundiza en el recuerdo de estos libros de lectura y expone algunas frases que resultan de interés para conocer cómo era transmitida la enseñanza en las aulas públicas.

*Me acuerdo de un libro que le abríais y ponía “Un paso más, esto significa que adelanto, que aprendo, que se ensanchan los horizontes de mi instrucción, voy a dar un*

*golpe de pala y otro de pico para abrir el camino de mi porvenir”* (Antonio, entrevista 1).

También Gloria nos habla de unos libros de lectura describiendo su imagen externa:

*Me acuerdo, ahora que lo dices, que teníamos una especie de cuadernillos, con las tapas marrones. Yo creo que eran cartillas y eran del tamaño del catecismo* (Gloria, entrevista 3).

Desde el relato de esta participante conocemos un nuevo material requerido a las familias, una vez que los menores ya habían aprendido a leer: el catecismo. Todos nuestros protagonistas mencionan la obligatoriedad de llevar a diario este texto a la escuela, un hecho, que nos permite visibilizar la importancia que daban las escuelas a los contenidos religiosos. Su uso habitual en el aula hace que algunos participantes como Gloria, recuerden de forma precisa la imagen de aquel catecismo escolar.

*Lo que sí que te puedo decir es que, el catecismo, era un libro grande y finito. Las tapas eran de color marrón claro y nos le teníamos que aprender de memoria, aunque la verdad, con los años yo me fui olvidando de esas cosas. Nos hacían creer lo que no existía, las cosas ya no son como antes* (Gloria, entrevista 1).

Para las niñas, también era obligatorio, una vez que estas habían aprendido a leer y escribir, el uso de un costurero. Felisa nos explica cómo las familias también se encargaban de la compra de este material.

*Llevábamos un costurero y cuando lo acabábamos nos le traíamos a casa. Los hilos y todo eso lo teníamos que llevar nosotras, claro* (Felisa, entrevista 4).

Este costurero se iba rellenando con diferentes tipos de agujas e hilos, en función de los aprendizajes de costura que fuera impartiendo la maestra.



Figura 22. Costurero para niñas. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.

En el caso de los niños, no hemos podido apreciar ningún material alternativo al de costura, que debían llevar las niñas.

Todos nuestros protagonistas, menos Gregorio y Paula, nos explican que cuando los niños y las niñas ya habían aprendido a leer correctamente, la cartilla de lectura se dejaba en casa y debían llevar a la escuela una enciclopedia escolar.

*Luego también me acuerdo que teníamos una enciclopedia ¡no te creas que la cambiábamos todos los años! Esa misma enciclopedia nos sirvió para estudiar a todos los hermanos. Nos la íbamos pasando de unos a otros. Me acuerdo que era chiquitita, como un libro (Modesto, entrevista 1).*

En muchos casos, como nos cuenta Modesto, dadas las condiciones económicas de las familias, esta enciclopedia se compraba para el primer hijo o hija que fuera a escolarizarse y después era utilizada por el resto de los hermanos y hermanas que fueran a la escuela.

*Recuerdo que hasta la enciclopedia y eso te lo tenías que pagar tú y los cuadernos... Y en esos años que no había dinero, pues era un gasto extra, suponía bastante, sobre todo para las familias que no tenían dinero ¡imagínate nosotros para comprar material para siete hijos! (Gloria, entrevista 2).*

Esta explicación de Gloria, nos permite apreciar cómo los centros requerían a las familias este material impreso, pero no reparaban en la edición del mismo, ni en el año de publicación, aspecto que resulta relevante, pues al analizar las edades de los hermanos de nuestros protagonistas, vemos como algunos habían estudiado en el periodo previo a la guerra.

*Me acuerdo que teníamos una enciclopedia de unos cuatro dedos (Gloria, entrevista 1).*

Ninguno de los participantes que utilizaron este material en el aula, recuerdan el nombre de su enciclopedia, pero todos aluden a que se trataba de un texto con un importante número de páginas, escrito en blanco y negro, dividido en diferentes secciones temáticas y con una gran carga teórica.

*La enciclopedia en la que yo estudiaba era semejante a esta (haciendo referencia a una enciclopedia que la investigadora llevó a esta entrevista para evocar el recuerdo de la protagonista sobre los materiales escolares), lo único que todas las hojas eran en blanco y negro. Primero venía un dibujo representativo de la página, después la explicación de la lección y dependiendo del temario venían ejercicios o no, pero generalmente muy pocos (Felisa, entrevista 4).*

Felisa, tras revisar una enciclopedia editada en la misma época, recuerda que en su texto había contenidos relacionados con las materias de Matemáticas, de Lengua, de Religión y de Historia y Geografía de España. Precisamente, desde los contenidos de estas

disciplinas, narra algunos conocimientos que merece la pena destacar, como la presentación del tema de la guerra civil:

*Fijate lo que pone aquí “el Alzamiento Nacional lo inició Franco el 18 de julio de 1936, para sacar a España del caos en el que vivía y hacerla Una, Grande y Libre. El Alzamiento Nacional fue completamente necesario, espontáneo y justo” (Felisa, entrevista 4).*

Los docentes se apoyaban en el uso de la enciclopedia para impartir los contenidos y complementaban los aprendizajes con ejercicios que ellos mismos proponían al alumnado.

*Lo que se diferencia esta enciclopedia de la mía es que, en la nuestra, apenas venían ejercicios, era todo de estudiar y los ejercicios nos los ponía la profesora (Felisa, entrevista 4).*

Paula y Gregorio relatan que en sus respectivos centros, no hacían uso de este tipo de material, a pesar de que a partir de sus relatos, hacen visible cómo en otros colegios de la capital, sí lo utilizaban.

*Allí no se utilizaba ni enciclopedia ni nada, que, te diré, mis hermanos si la tenían en su colegio, pero nosotras no (Paula, entrevista 4).*

Felisa argumenta que, en los niveles superiores de enseñanza obligatoria, también solían utilizar un libro de Historia Sagrada.

*Cada una teníamos nuestro libro de Historia Sagrada y nuestra enciclopedia, donde venían los contenidos de todas las materias (Felisa, entrevista 3).*

En estos últimos cursos, apreciamos como los tres materiales impresos de referencia para el alumnado son: una enciclopedia, el libro de Historia Sagrada y el catecismo escolar.

*Por eso te digo que todo iba ligado a la enciclopedia, a la Historia Sagrada y al catecismo, ahí no había más libros ni nada (Felisa, entrevista 3).*

En algunas escuelas, como la de Antonio, no era necesaria la compra de este material por los escolares sino que el propio maestro disponía de un libro de Historia Sagrada y los contenidos eran impartidos a través de dictados y ejercicios a los escolares.

*Todo esto de Historia Sagrada que yo explico, nos lo explicaba el señor maestro, no teníamos libros (Antonio, entrevista 3).*

Felisa relata que en ningún momento se hacía uso de fichas ni ningún otro material fotocopiado.

*Fichas nada, trabajábamos con una enciclopedia y un cuaderno. Primero leíamos lo que venía en la Enciclopedia, la profesora nos lo explicaba y después cada una hacíamos nuestros ejercicios en el cuaderno (Felisa, entrevista 3).*

Paula, Felisa y Gloria nos explican que todos estos materiales de uso cotidiano eran llevados al centro cada día, por los escolares. A través de esta narración podemos ver en el relato de Felisa y de Gloria, cómo los estudiantes utilizan un pequeño baúl con asa, que solía ser de metal para hacer el transporte diario del material.

*El cabás era la cartera en la que se llevaban las cosas al colegio. Como no había mucho que llevar pues ya está, el lápiz, la goma, el cuaderno y a lo mejor, algún día, un poco de pan con chocolate. Poco más tenías dentro... Era una cartera de cartón que se abrochaba a un lado y eso era un cabás. Le llevabas del asa y punto. Y ahí era donde llevaban las cosas los niños al colegio (Felisa, entrevista 6).*

Paula cuenta cómo ella no tenía cabás. Para llevar los materiales a la escuela, utilizaba una bolsa de tela que su propia madre le había confeccionado, porque su familia no contaba con los suficientes recursos económicos para poder comprar una maleta como la de sus compañeras ni a ella ni a sus hermanos.

*Yo recuerdo que llevaba todo esto en una bolsita de tela que me hizo mi madre. Otras, lo llevaban en una pequeña cartera de metal, pero a mí me cosió mi madre una bolsita de tela y así no se me perdía nada, ¡pobrecita mía! Hacía todo lo que podía para que tuviéramos algo (Paula, entrevista 5).*

Algunos participantes, como Felisa, al explicarnos cómo era este objeto, también nos cuentan que la maestra, llevaba sus materiales en una cartera diferente a la de las alumnas. La suya era “una cartera de profesora” (Felisa, entrevista 6).

#### **6.3.4. De actividades grupales, nada**

La narración de los anteriores contenidos de cada tema de análisis, nos lleva a hablar con los protagonistas de las diferentes actividades que se realizaban durante el horario escolar.

La presentación y distribución del espacio escolar daba muestras desde el comienzo de las narraciones de que en el aula se priorizaba la exposición de contenidos a través de clases magistrales. A esta exposición le seguía la realización de actividades individualizadas que el docente proponía a los estudiantes.

*Las actividades, generalmente, solían ser individuales... Los dictados, leer, los ejercicios... (Felisa, entrevista 5).*

En los niveles inferiores, cuando los pequeños se estaban iniciando en el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo matemático, los escolares realizaban de forma individual actividades de caligrafía y cálculo en sus propios cuadernos. La única

actividad que se realiza en grupo, a lo largo de toda la jornada escolar, era el rezo de oraciones al inicio y al final de las clases.

Cuando los menores van progresando hacia niveles superiores, desde la asignatura de Lengua, los agrupamientos en parejas o en pequeños grupos de niños de la misma edad son frecuentes para actividades como la recitación.

*La única actividad que hacíamos por parejas era la de los diálogos (Felisa, entrevista 5).*

Antonio también nos explica que cuando el maestro les preparaba para realizar alguna representación en forma de teatro, en el periodo navideño, asignaba a cada estudiante un papel diferente del texto, que éstos debían aprender de forma individual y después representar en grupo. A pesar de este tipo de actividades esporádicas, el resto de actividades realizadas en el tiempo formal, eran realizadas individualmente por cada estudiante.

*De actividades grupales, nada. Si nos apetecía jugar todas juntas, en el patio, a la comba (Felisa, entrevista 5).*

Ni siquiera, como ya vimos, en la asignatura de Educación Física se hacían actividades grupales, pues, si bien todos los menores eran reunidos en el gimnasio, cada escolar, de forma individual, hacía sus propios ejercicios.

*En clase como tal, de cualquier materia, todas las actividades eran individuales (Gregorio, entrevista 4).*

Es el relato de Felisa, junto al del resto de participantes, el que explica que la única actividad que los menores realizan en grupo eran los juegos que realizan en el recreo.

*Pues, de que cuando, cantábamos canciones de corro y comba. Lo hacíamos en la calle, en la plazuela, no teníamos más patio que ese. A estos juegos de comba y corro solíamos jugar todas las niñas juntas en el recreo. Dos niñas daban a la cuerda y las demás, en fila, íbamos saltando cantando canciones (Felisa, entrevista 3).*

Esta protagonista afirma que, en algunas ocasiones, las niñas realizaban juegos grupales junto con la maestra. Ninguno de los demás participantes recuerda haber jugado con sus maestros y maestras durante el tiempo de recreo.

*También hacíamos juegos de corro y comba en los recreos y solíamos hacerlas también, a veces, con la profesora (Felisa, entrevista 3).*

El narratorio de Felisa nos lleva a descubrir un patrón de juegos sexistas en el horario de recreo, que se confirma con los relatos de los demás protagonistas y la información rescatada de las memorias del Fondo Romero Marín. Niños y niñas compartían tiempo de recreo, pero no espacios ni juegos.

*Cuando éramos pequeños cada uno jugaba a sus juegos, pero a partir de los diez o doce años jugábamos todos juntos a la pelota, esto era fuera de la escuela. Dentro de*

*ella, no nos juntábamos nunca. En el patio, los niños estaban en la parte de arriba y nosotras, las niñas, estábamos en la parte de abajo* (Felisa, entrevista 1).

El maestro y la maestra prohibían a los menores la realización de juegos con escolares de distinto sexo. Esta separación favorecía que niños y niñas llevaran a cabo una actividad lúdica diferenciada en los recreos.

*Recuerdo que los chicos jugaban a la pelota y las niñas jugábamos con la cuerda y los alfileres, a cosas de niñas* (Felisa, entrevista 1).

Felisa detalla que, para llevar a cabo los juegos, las niñas solían hacer grupos en función de la edad. Por un lado, se agrupaban las niñas que estaban en los niveles superiores de la escolaridad primaria y por otro, las menores que acababan de entrar al centro.

*Teníamos diferentes edades y aunque nos llevábamos bien, hacíamos pequeños grupos de niñas con la misma edad a la hora de jugar. Las mayores jugaban a sus cosas y no nos hacían ni caso... ¡A ver! Igual que hacíamos nosotras cuando éramos las mayores y entraban las pequeñas* (Felisa, entrevista 3).

En la escuela de Antonio, ocurre lo mismo que en la de Felisa. Los escolares se unen según su sexo y realizan juegos grupales.

*Ellas estaban a lo suyo y nosotros a lo nuestro. No jugábamos juntos... Luego de más mayores, ellas jugaban a la comba y los chicos a las bolas, a otros juegos... A esto de la “píndola” saltándose unos a otros (...). Luego nos gustaba mucho jugar a pillarnos, a correr mucho unos detrás de otros* (Antonio, entrevista 1).

En otros centros, como el de Paula, también ocurre lo mismo.

*Ellos se ponían a jugar “a la píndola”, eso les gustaba mucho. Uno se ponía a cuatro patas y otro saltaba por encima. Nosotras nos poníamos a jugar a la cuerda y a otra cosa, que decíamos -Un dos, tres, pajarito es- y a la que la pillábamos saltando, cuando la que se la picaba se volvía, se ponía a contar. Los niños y las niñas, aunque a veces jugábamos a la misma hora en el patio, no nos relacionábamos, ni siquiera nos saludábamos, eso era un pecado, hija* (Paula, entrevista 4).

Paula nos explica cómo al poco tiempo de terminar la guerra, los propios maestros y maestras decidieron que la mejor forma de que los escolares sólo se relacionaran con menores de su mismo sexo era pautando tiempos de recreo diferenciados.

*Recuerdo que al principio, los primeros meses de ir a la escuela, al patio salíamos todos, niños y niñas juntos, a pesar de que, como ya te he contado, nosotras estábamos a nuestros juegos y ellos a los suyos pero, luego después, ya eso de salir al patio a las mismas horas, niños y niñas, se acabó por completo. Después, los recreos los teníamos separados. Primero salíamos unas y después los otros. Nos llamaba la maestra cuando terminaba nuestra media hora de recreo, entrábamos corriendo a clase y cuando ya estábamos sentaditas en nuestros bancos, oíamos que bajaban los chicos al recreo. Es que, entonces, eso de los chicos y las chicas, no estaba bien visto que estuvieran juntos* (Paula, entrevista 4).

En el caso de Gregorio, como en su centro todos los escolares son varones y están separados en diferentes aulas, los menores jugaban en el recreo con los compañeros de clase. Actividades grupales como el fútbol, son frecuentes en los relatos masculinos.

*Jugábamos con una pelota de papel o de trapo, a patadas, en el patio, que nos hacíamos nosotros mismos, porque juegos y juguetes en el colegio no había. Allí no teníamos más que el patio, que era donde estaban los urinarios y teníamos también allí una fuentecilla, que echábamos un traguillo de agua cuando teníamos sed. Y, a veces, salíamos a jugar a la calle, allí, al jardín de los Huertos que, entonces, no estaba como ahora. Antes estaba todo lleno de hierba y allí era donde jugábamos nosotros al fútbol con nuestra pelota de trapo. En realidad, nos dábamos más patadas los unos a los otros que al propio balón (Gregorio, entrevista 1).*

En las escuelas de Modesto y de Gloria, ambas mixtas, las interacciones en el patio de recreo entre niños y niñas son más frecuentes.

*Me acuerdo que, cuando hacía malo, nos íbamos a una portada que había allí y, en un trocito pequeño, para no mojarnos, pues jugábamos a “picos, zorros y alcotainas” ¡Eso es! ¡Ya me acuerdo! “picos, zorros y alcotainas”. Y en el colegio no había muchos materiales para jugar, así que los llevábamos nosotros de casa, alguna pelota, alguna cuerda... En la escuela no había nada (Gloria, entrevista 1).*

A pesar de que ambos sexos interactuaban en el horario de recreo, Modesto, matiza que los propios escolares solían dividirse en grupos de niños y de niñas y realizar diferentes actividades.

*La verdad que nos divertíamos con pocas cosas, porque balón y eso no teníamos. Nada tiene que ver con lo de ahora. Y allí, en el patio, pues estábamos los chicos y las chicas, ¡todos juntos!, aunque la mayor parte de las veces las chicas jugaban a la comba, a saltar, y los chicos a eso no jugábamos. Me acuerdo que nos gustaba mucho jugar a la calva. Cogíamos un palo con tres patas y le poníamos en el suelo de pie y luego un palo sobresalía por la parte de arriba y jugábamos a ver quién le tiraba antes (Modesto, entrevista 2).*

El mismo protagonista cuenta que sólo “aquellas compañeras más atrevidas”, se relacionaban con los escolares masculinos y participaban en sus juegos pero, esta realidad, no resultaba ser habitual.

*Generalmente no jugaban ¡hombre! Ya sabes que siempre había alguna atrevida..., pero eran las menos. Ya sabes tú que siempre hay chicas más valientes y otras que lo son menos y de estas valientes – que eran las menos-, pues algún día se atrevían y jugaban con los chicos. Pero vamos, ya te digo que lo típico era que ellas estuvieran jugando a la comba y al juego de la semana (Modesto, entrevista 2).*

Los juegos de corro y comba, la pelota, la rayuela o los alfileres suelen ser las actividades lúdicas más recurrentes para las niñas.

*Jugábamos a la pelota, a la cuerda, a los alfileres... a distintos juegos, juegos de niñas, porque éramos sólo niñas en la clase, los niños estaban aparte (Felisa, entrevista 1).*

Las memorias del Fondo Romero Marín, también revelan este tipo de juegos entre las niñas.



*Figura 23.* Fotografía de juegos femeninos en un patio de recreo de Segovia. Mardomingo Sanz, M.P. “Problemas educativos en Turégano (Segovia)” (s.p.). Trabajo inédito. 1955. FRM 846. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.

En el relato de Gloria, de Felisa o de Paula también aparecen este tipo de actividades de forma frecuente. Este tipo de juegos era el único posible, pues como nos han contado todos los participantes, las escuelas no disponían de ningún material lúdico. Cuando las niñas querían jugar a la comba, llevaban este material de sus propias casas.

*En el recreo, nos gustaba a las chicas jugar mucho a la cuerda o al corro de las patatas... También jugábamos a la gallinita ciega. Me acuerdo que otro juego era que una se ponía contra la pared y las otras nos poníamos justo en la pared de enfrente y decía la que se ponía contra la pared - a la una, a las dos y a las tres- se giraba rápido y a la que la pillara dando el paso en movimiento, la eliminaba y se volvía a la pared. Así hasta que una llegaba al sitio donde se la picaba la otra y se ponía ella ¡Nos lo pasábamos divinamente! Fíjate que no había nada de nada para jugar así que no nos quedaba más remedio que conformarnos con lo que teníamos. No había nada de nada (Paula, entrevista 3).*

Otras actividades como el potro, el fútbol o juegos de persecución y de escondite, solían realizarse, en el horario de recreo por los niños, como explican Antonio y Modesto.

*Las chicas casi siempre estaban jugando a la comba, con una soga que se traían de casa o a la semana, que jugaban al “quericojo” con una china (...). Los niños jugábamos a la calva y a otro juego que ahora te cuento: nos poníamos todos agachados, como al potro, y el primero de la fila estaba de pie, con las piernas*

*abiertas. Entre sus piernas otro metía la cabeza y, así sucesivamente, toda la fila íbamos saltando. Nosotros lo llamábamos “a la una, anda la mula” y luego decíamos “chorro, pico, taina, tajones o tijeras” el chorro era el dedo gordo y el resto de nombres, los dedos que le siguen, entonces, el que estaba de pie, tenía que adivinar cuál era el dedo que nosotros teníamos y si te acertaba, tú te ponías en su puesto y él ¡a saltar! Y otros juegos..., pues..., también me estoy acordando que jugábamos a “los civiles y Alauri”. Uno se quedaba parado y se tapaba la cabeza. Tenía que contar hasta cincuenta o cien y los demás nos escondíamos. Cuando ya había contado iba a buscarnos y, al que le veía, tenía que ir corriendo a levantar la malla, que era un canto o una teja. Cuando la levantaba, quedábamos todos salvados. A eso jugábamos muchas veces también (Modesto, entrevista 4).*

La última de las actividades que algunos participantes del estudio realizan en grupo, dentro del horario escolar, son las excursiones. Debemos apuntar, que estas actividades, no suelen ser frecuentes en centros rurales. En este tipo de escuelas, las únicas salidas fuera del aula, se realizaban por el entorno cercano al centro, con la finalidad de recoger flores para la Virgen en el mes de mayo.

*No, del colegio no salíamos. Nosotros no hicimos ninguna excursión... En realidad yo no salí a ningún lado de pequeño (Modesto, entrevista 1).*

Sólo Felisa recuerda una actividad que realizaron con la maestra después de la guerra. El dictador realizó un viaje a la ciudad de Segovia en 1946, para inaugurar la electrificación de la línea de ferrocarril de la ciudad y este acto fue aprovechado por la profesora de Felisa, para que las escolares saludaran al caudillo.

*Excursión... no. En el mes de mayo íbamos a coger flores para la Virgen al campo, en el pueblo y poco más ¡mira que excursión! La excursión más larga, la hicimos hasta el puente, por donde pasa el tren. La profesora nos dijo que venía Franco a Segovia para ver a la Virgen de la Fuencisla y...nos llevó allí, al puente, a ver el tren, a ver a Franco, esa fue la excursión más larga (Felisa, entrevista 1).*

El periódico *El Adelantado de Segovia*, redacta esta misma noticia con fecha 8 de febrero de 1946. Dentro de la misma se redacta que la ciudad fue engalanada con los colores nacionales, cientos de banderas y colgaduras en los balcones. La imagen de Nuestra Señora de la Fuencisla fue llevada desde su santuario a la Catedral para ser venerada por el caudillo que, bajo palio, honró a la Patrona de la ciudad después de su discurso.

Este tipo de excursiones realizadas por los escolares fuera del aula, con connotaciones políticas, también se presenta en el relato de Paula. La protagonista afirma que, cuando empezó la guerra, todos los escolares de su centro fueron instruidos en el aprendizaje del himno de la Falange.

*Solo se mencionó a Franco cuando ganó, nos enseñaron el “Cara al sol” y fuimos cantándole por la calle Real (Paula, entrevista 5).*

El día que concluyó el conflicto, niños y niñas fueron colocados en filas, según su sexo, y fueron cantando el himno por una de las calles principales de la ciudad.

*Me acuerdo, cuando terminó la guerra, que fuimos todo el colegio cantando el “Cara al sol” (...). El “Cara al sol” nos le enseñaron en clase, nada más empezar la guerra. La maestra nos le enseñó y le solíamos cantar. Luego, ese día que fuimos a la excursión, nos pusieron a todos los niños en fila y los profesores nos dirigían el canto y nosotros les seguíamos:*

*Cara al sol con la camisa nueva,  
que tú bordaste en rojo ayer.  
Me hallará la muerte si me lleva  
y no te vuelvo a ver...*

*Esta canción la ensayábamos mucho en clase, para que saliera bien el día que salimos cantándola por la calle (Paula, entrevista 3).*

Sólo Gregorio recuerda haber realizado algunas actividades fuera de la escuela y de la ciudad, junto con su maestro.

*Me acuerdo que alguna vez fuimos a la Granja o a Valsaín y por ahí, pero no me acuerdo de mucho más. Yo creo que no hicimos muchas más excursiones fuera de Segovia. Luego, por dentro de la ciudad, pues sí. Íbamos por aquí, por la cueva de la zorra, a la Alameda, a la Fuencisla, a la Piedad, en fin, para que jugáramos por ahí (Gregorio, entrevista 2).*

El resto de las personas que participan en el estudio explican que no realizaron durante su escolarización ninguna excursión fuera de la localidad en la que se encontraba la escuela.

### **6.3.5. Nos mandaban deberes para casa**

La narración de las actividades que los participantes realizaban dentro del horario, favorece que los protagonistas hagan algunas alusiones a las tareas que los maestros y las maestras les mandan hacer en casa. Si bien, esta categoría no tiene demasiada información, hemos creído conveniente considerarla en este análisis porque nos permite profundizar en las relaciones entre familia y escuela y ver si los pequeños contaban con alguna ayuda fuera del centro.

Desde las primeras entrevistas, cuando preguntamos a los participantes si era frecuente tener deberes para casa responden: “No, no, muy pocas veces” (Antonio, entrevista 1).

Paula detalla que, al comienzo de la escolaridad, cuando la maestra enseñó a las alumnas a leer, les sugería que reforzaran este aprendizaje después de la escuela, pero la docente no realizaba después ningún tipo de control sobre esta actividad.

*Para llevar a casa, no, lo hacíamos allí todo, en la escuela. A veces lo que sí que nos mandaban, al principio, cuando nos enseñaron a leer, era repasar alguna lección de la cartilla, pero eso no lo controlaba nadie, así que cada niña hacía lo que quería (Paula, entrevista 5).*

Gregorio nos explica que en algunas ocasiones, si no terminaban la tarea escolar propuesta por el maestro en el horario de clase, el docente pedía a los menores que lo terminaran en su casa. De la misma forma, también al inicio de la escolaridad, intentaba que los pequeños profundizaran en el aprendizaje de la escritura y el cálculo matemático, pidiéndoles que hicieran algunas cuentas o un resumen en casa, sobre algunos aspectos aprendidos durante la jornada escolar.

*Pintábamos dibujos en el cuaderno, con pinturas, dibujitos sí. Bueno, a lo mejor no hacíamos nada de ver, pero bueno, en algo nos teníamos que entretener. Y eso sí, al día siguiente, tenías que llevar las tareas hechas. Nos mandaban deberes para casa, cuatro cuentas, algún resumen pequeño sobre alguna cosa..., por ejemplo, sobre los juegos que habíamos hecho en clase de Gimnasia y cosas de esas (Gregorio, entrevista 1).*

Este tipo de actividades fuera del aula, contaban con grandes dificultades para su realización pues, como narran Felisa o Modesto, muchos de los padres de los escolares ni siquiera contaban con un conocimiento básico de la lectura y la escritura, por lo que los pequeños realizaban estas tareas de forma solitaria en el hogar. Profundizando en este tema, Felisa explica que las familias, ni siquiera preguntaban a los hijos al llegar a casa, qué temas habían trabajado.

*Sinceramente, es que nadie preguntaba nada. No llevabas curiosidad por temas aparte de lo que trabajabas en la escuela. Cuando terminaba el día, traías a casa lo que habías hecho en el cuaderno y, si te ponían tareas, pues las hacías, pero no te preguntaban nada (Felisa, entrevista 3).*

Los protagonistas nos explican que, en sus casas, no disponían de ningún material de apoyo para hacer sus tareas y que ni sus padres ni sus hermanos se interesaban por lo que habían aprendido en la escuela, aspecto de crucial importancia para el análisis, porque nos permite ver cómo las familias, a pesar de valorar la educación de los menores, no podían ofrecerles más cultura ni formación que la que estaban recibiendo en la escuela.

### **6.3.6. Exámenes, no, no le hacía falta, porque ya nos conocía**

En los relatos de nuestros participantes hemos podido constatar cómo el maestro y la maestra, en sus clases habituales, iban observando de forma rutinaria los aprendizajes de los escolares, así como sus deficiencias. El hecho de que los docentes estuvieran de forma continuada con el mismo grupo de estudiantes (en muchos casos durante toda la escolaridad) solía facilitar esta tarea de observación.

*No, exámenes no, no le hacía falta, porque ya nos conocía, nos tenía calados (Antonio, entrevista 2).*

Los protagonistas explican que era frecuente que el docente, preguntara de forma oral a los estudiantes, tras concluir la presentación de algún contenido, por algunos aspectos concretos del tema.

*La forma de saber si verdaderamente nos sabíamos la lección era preguntándonos (Felisa, entrevista 3).*

Junto a esta práctica, resultaba también recurrente la revisión diaria de los cuadernos escolares en algún momento de la jornada.

*La maestra, la mujer, nos cogía los cuadernos y veía que tal lo habíamos hecho... Si veía una falta, por ejemplo, en un dictado, te lo marcaba con una raya que ponía debajo y te ponía ¡falta! y tú ya veías que estaba mal. Ese era el único examen que hacíamos... Y eso nos lo hacía la mayor parte de los días, sobre todo cuando había dictado. Me estoy acordando de que, muchos días, a la hora del recreo, ella se quedaba dentro de clase corrigiéndonos los cuadernos (Modesto, entrevista 2).*

El tiempo de recreo o la hora de comida solían ser los tiempos utilizados para llevar a cabo estas correcciones. Los cuadernos eran devueltos a continuación a los escolares con la calificación de “bien” o “mal”. En el caso de que los ejercicios tuvieran una evaluación negativa, el alumnado debía repetirlos hasta que obtuvieran una calificación aceptable.

*Desde la pizarra, él escribía en ella lo que quería que aprendiésemos y después, cada niño lo tenía que copiar en su cuaderno. Después, si nos ponía ejercicios, los teníamos que hacer y si no, cada uno tenía que hacer un resumen con lo que habíamos trabajado en la clase, para saber si lo habíamos entendido o no. El que lo llevaba bien, le ponía arriba una b y el que lo llevaba mal, le ponía una m, y desde luego, si estaba mal, lo había que volver a repetir hasta que lo aprendiésemos (Gregorio, entrevista 2).*

Una calificación negativa, no sólo implicaba la repetición del ejercicio hasta su aprendizaje sino que traía otras consecuencias para los escolares como por ejemplo, algunos castigos en horario de recreo.

*Cuando se pasaba el tiempo de recreo, me acuerdo que salía la maestra, daba unas palmas y entrábamos corriendo al colegio. Bueno, el que estaba fuera, porque al que le había castigado, pues dependiendo de la gravedad de lo que hubiera hecho, a lo mejor le tocaba quedarse dentro en el recreo. Ahora que lo pienso, yo me acuerdo que alguna vez también me castigó sin salir al recreo, alguna vez por pegar a alguno y otras por no haber hecho las tareas que me había mandado en clase (Modesto, entrevista 5).*

Las amenazas por parte del docente hacia el estudiante, también se hacen visibles en los testimonios de los protagonistas. El maestro o la maestra entendían que si el escolar no había realizado correctamente la tarea era porque no había prestado la atención requerida para tal fin.

*Importaba la calificación y el que tú aprendieras. Las calificaciones eran sólo de bien, mal y regular, no se calificaba del uno al diez. Si alguien sacaba un mal, la profesora nos regañaba, por no estar atentos (Felisa, entrevista 3).*

Junto a estas revisiones de los cuadernos escolares y las preguntas orales, en algunas biografías, como la de Felisa o Gregorio, también descubrimos que los menores hacían exámenes.

*Sí, sí que hacíamos exámenes, de vez en cuando, para saber si habíamos aprendido lo que nos habían enseñado* (Gregorio, entrevista 1).

Felisa explica que sólo recuerda haber realizado este tipo de pruebas objetivas en los últimos niveles de escolaridad, en los que se evaluaban algunos contenidos de la enciclopedia.

*Los exámenes, me acuerdo que eran cortos, de poco temario y relacionados con los contenidos de la enciclopedia* (Felisa, entrevista 3).

Esta misma protagonista sigue narrando que, a pesar de recordar algunos exámenes, no era frecuente la realización de este tipo de pruebas, porque las condiciones de un aula unitaria, con distintos niveles de graduación, no permitían hacer un único examen para todas las niñas. Por ello, la maestra solía optar por hacer preguntas orales, corregir los cuadernos de las estudiantes o realizar ejercicios en la pizarra. Estos eran los principales mecanismos para la evaluación de los aprendizajes de las alumnas, igual que ocurre en los centros de Gloria, Modesto o Antonio, escuelas que también tenían aulas unitarias.

*Más o menos nos valoraba igual a todas. A veces apuntaba en el cuaderno cosas cuando nos sacaba a hacer alguna tarea a la pizarra, para ver cómo íbamos, y otras veces pues..., nos hacía algún examen, aunque no te creas que hacíamos muchos, no. Yo creo que también, como éramos chicas de diferentes edades en la clase, no nos podía poner el mismo examen a todas, así que ella iba controlando lo que aprendíamos cada una, casi al día. Explicaba en la pizarra lo que quisiera que aprendiéramos todas y luego ya si estaban en un nivel más alto, pues les explicaba más cosas a esas chicas más mayores, y si no, pues con eso era bastante, y con saber cómo hacíamos los ejercicios, pues ya está* (Felisa, entrevista 6).

La falta de realización de pruebas objetivas no implicaba que, de forma obligatoria, todas las alumnas y alumnos debieran superar los contenidos mínimos exigidos para pasar al siguiente nivel educativo.

*No te creas que todas aprobábamos e íbamos pasando juntas a la clase de las mayores. Había niñas que, por lo que fuera, las costaba un poco más y se quedaban allí con las pequeñas, hasta que lo aprendían. Sobre todo leer, escribir y hacer las operaciones de Matemáticas. Recuerdo que algunas niñas, que al principio estaban conmigo en la primera clase, se siguieron quedando en esa clase* (Paula, entrevista 4).

Los protagonistas nos explican que había otros aspectos que también se controlaban e influían en la evaluación del estudiante:

*También se valoraban el comportamiento y las faltas de asistencia* (Felisa, entrevista 1).

Todos nuestros participantes argumentan en sus narraciones que en los niveles inferiores, todos los escolares solían asistir a clase de forma regular, salvo si sufrían alguna enfermedad. Cuando volvían al centro, los propios escolares explicaban al docente lo que había ocurrido y no necesitaban mayor justificación por la falta de asistencia.

*Generalmente, los niños iban siempre a la escuela. Si algún día faltaba alguno, no era porque tuviera que ir a trabajar, sino porque estuviera malo, que le doliera algún oído, la cabeza, la tripilla... Luego ya cuando aparecía, al día siguiente o a los días, en clase se lo decía al maestro y no pasaba nada. Le decía el motivo por el que no había podido asistir y ya está. No tenías que llevar un justificante, como pasa ahora (Gregorio, entrevista 2).*

Paula detalla que algunas compañeras, cuando estaban enfermas otras niñas del barrio, solían informar ellas mismas a las maestras del porqué de su ausencia.

*Si, por ejemplo, algún niño tenía alguna enfermedad o pasaba algo y después de unos días en casa volvía a la escuela, pues cualquier compañera se encargaba de decírselo a la maestra. Yo, por ejemplo, cuando cogí las fiebres altas, pasé varios días sin ir al colegio (Paula, entrevista 5).*

Salvo este tipo de situaciones, las familias solían llevar a los niños y niñas de forma regular a la escuela, como relata Paula:

*A ellos, especialmente a mi madre, la gustaba que nosotros fuéramos. Solo faltábamos si estábamos malos, como cuando cogí yo esas fiebres, el resto de los días íbamos normalmente (Paula, entrevista 5).*

Cuando los escolares iban ascendiendo de nivel y cumpliendo años, las ausencias en el centro comenzaban a hacerse más visibles.

*Yo no faltaba, si no era por causa justificada, pero había gente que sí que faltaba, y eso sí contaba para la nota. Los niños solían faltar por problemas de que, en las casas no había dinero, tenían que colaborar y ayudar a las familias (Felisa, entrevista 1).*

Precisamente la causa de esta falta regular de asistencia al centro, solía venir condicionada por los problemas económicos de las familias y la necesidad que estas tenían de que los escolares contribuyeran con su mano de obra a la economía familiar. Este hecho, preocupaba a los docentes, pero éstos no podían hacer nada por solucionarlo. Modesto, Paula o Gregorio, víctimas de esta situación de precariedad familiar, fueron progresivamente abandonando la escuela, antes de la edad de diez años. En el caso de Antonio, Gloria y Felisa, esta asistencia fue regular hasta catorce años, edad a la que dejaron de asistir a la escuela.

#### **6.4. Don Gumer y Doña Pilar**

El maestro y la maestra de la posguerra se convirtieron no solo en agentes clave para la transmisión de los valores del régimen en el espacio escolar, sino también en figuras referenciales para la educación de la infancia.

El recuerdo del docente en la memoria de los participantes, aparece descrito desde dos perspectivas totalmente opuestas: idílica y virtuosa o perversa e injusta. Estas dos posturas vienen condicionadas por las experiencias que los menores tuvieron en contacto con el referente pedagógico, pero también influyen en este recuerdo otros factores como: la presencia continuada del mismo docente durante toda la escolaridad del estudiante, la contextualización de la vivienda del maestro en la misma localidad donde habita el alumno, la participación activa del profesor en tareas comunitarias, y otros factores, como el sexo y la edad del maestro, que condicionan sus vivencias en relación con esta figura social.

A lo largo de esta categoría, nos disponemos a reconstruir el perfil del docente de posguerra, desde los relatos de los estudiantes. Para ello, hemos trazado cinco subcategorías de análisis desde las que tratamos de recomponer: la imagen del docente; su condición social; las funciones del maestro y la maestra dentro y fuera del espacio escolar; los problemas y preocupaciones que resultaban más frecuentes en la profesión del Magisterio y, finalmente, las relaciones entre el profesorado y el resto de agentes educativos y comunitarios.

#### **6.4.1. Era un hombre alto y fuerte, estaba muy bien**

Antes de iniciar esta subcategoría de análisis, queremos recordar que, mientras Felisa, Modesto y Antonio fueron instruidos por el mismo docente durante toda la escolaridad, Gloria, Paula y Gregorio cambiaron al menos una vez de maestro en su etapa escolar. Este hecho condiciona la percepción de la imagen del docente en los menores. Así lo percibimos cuando preguntamos sobre ella a Paula, Gregorio y Gloria, que sólo se centran en explicar la imagen de uno de ellos, que coincide con la del docente que más horas pasó a su lado.

*Cuando pasábamos de curso, teníamos otro maestro diferente. Yo llegué a tener uno que se llamaba Don Desiderio, que tenía el pie derecho más cortito que el izquierdo y tenía una bota con una suela enorme, de corcho o de lo que fuera, y me acuerdo que tenía una barba muy muy larga. Ese maestro era muy mayor. Luego estuve con otro, que se llamaba Don Alfredo, que procedía de Valseca y otro, que se llamaba Don Lucio, también (Gregorio, entrevista 1).*

Desde esa figura docente referencial para cada uno de nuestros protagonistas, realizaremos una reconstrucción de la descripción física de esta figura. Partimos de una diferencia clave en todo el análisis, el sexo del docente.

La maestra era una mujer de mediana edad y no tenía pareja ni hijos.

*Tenía unos cuarenta y tantos años y estaba soltera (Modesto, entrevista 1).*

La edad de los maestros varones, solía ser superior a la de las maestras, como podemos apreciar en los relatos de Antonio, Gregorio y el caso del primer maestro que tuvo Gloria. Generalmente, estaban casados y tenían hijos.

*Me acuerdo de un profesor mayor, que estaba dando clase cuando yo entré al colegio, y ese era el más mayor. Me acuerdo que estaba casado, pero luego vino otro más joven, que no estaba casado y luego ya vino la profesora, que estaba soltera también (Gloria, entrevista 2).*

Los estudiantes conocían a los hijos del maestro, ya que convivían frecuentemente con ellos. En el único caso que varía esta realidad es en el de Gregorio, cuyas vivencias escolares, enmarcadas en un centro educativo de la capital, no dejan apreciar ninguna relación con la familia del maestro.

*Este maestro venía de Galicia, de Monforte de Lemus, y traía ya a dos hijos, a Concha, que era la mayor, y a Hermilo, que era el segundo y nació en Armuña. Paquito era el tercero (Antonio, entrevista 1).*

En relación a la imagen física del docente, también apreciamos claras diferencias entre sexos, pues mientras el primer recuerdo de la maestra es de una persona de estatura media y delgada:

*Era una señora de unos cuarenta y tantos años, no era muy alta y era normal (Modesto, entrevista 1).*

Al maestro se le recuerda desde los ojos infantiles, como un hombre alto y vigoroso, como explica Antonio en su relato:

*Tenía un maestro muy bueno. Era un hombre alto y fuerte, estaba muy bien (Antonio, entrevista 1).*

La vestimenta de uno y otro sexo también es distinta y siempre cumple con los estereotipos sociales del momento. Paula, Felisa, Gloria y Modesto, relatan cómo sus maestras vestían con ropa holgada, que no permitía marcar su silueta. Además, llevaban siempre faldas o vestidos por debajo de la rodilla. Su ropa era oscura y las camisas que utilizaban eran de manga larga.

*Las maestras de aquellos años eran mujeres sencillas, vestiditas con una blusa y siempre con falda. En aquellos años, las mujeres no utilizaban pantalones. Solían ir con ropas oscuras y luego llevaban también zapatos (...). El pelo solían llevarle siempre recogido, con una especie de moñito bajo, que se hacían atrás. Había otras que llevaban el pelo suelto, no muy largo, con media melena (Paula, entrevista 3).*

El pelo de la maestra, otro símbolo de belleza femenino, aparece en todos los testimonios descrito como no demasiado largo y frecuentemente anudado.

En relación al maestro, éste suele vestir con ropa sencilla, como nos explican Paula y Antonio:

*De los maestros, me acuerdo que también iban sencillos. Solían llevar un pantalón, una chaqueta, sin corbata, esas no se usaban, y luego llevaban, también ellos, zapatos (Paula, entrevista 3).*

Junto a la vestimenta, vemos aparecer en los relatos de Antonio y Gloria una pieza textil de comienzos del siglo XX, que caracterizaba el quehacer docente por su sencillez: el guardapolvos. Solo los maestros varones con edad madura hacen uso de esta prenda.

*Pues el maestro iba vestido corriente, a veces se ponía un guardapolvos azul... Iban vestidos normales, el maestro era un hombre serio que se hacía respetar (Antonio, entrevista 3).*

El respeto hacia la figura del docente del que nos habla Antonio en su entrevista, nos permite entrar a profundizar sobre las características personales que tenían los maestros y maestras de nuestros protagonistas.

En la mayoría de los casos, excepto en el de Gregorio, todos los participantes admiten que su maestro o maestra era una persona muy buena. Definen a su docente, con este calificativo, al compararle con otros maestros que ejercían violencia física sobre los estudiantes.

*Yo tuve a la misma profesora siempre, siempre la misma, durante toda mi escolaridad, Doña Pilar (...). Era una persona muy buena, no nos pegaba. Te digo esto porque los chicos tenían un maestro que les pegaba y les clavaba el timbre en la cabeza. El maestro sí que era autoritario (Felisa, entrevista 1).*

Gregorio, que sufrió este tipo de maltrato en su infancia, por parte del maestro, define al colectivo docente, formado por varones, como un grupo de personas opresoras y con un poder ilimitado.

*Eran personas autoritarias, que había que hacer lo que ellos te dijeran (Gregorio, entrevista 1).*

Detectamos claras diferencias de género cuando tratamos de agrupar las características personales de los docentes. Las maestras se convirtieron en modelos de adoctrinamiento para el género femenino, transmitiendo, a través de su conducta, los cánones sexistas de la época.

*La maestra reflejaba lo que la mujer hacía en la sociedad y su papel (Felisa, entrevista 1).*

Entre los atributos personales más señalados por los estudiantes destacan la dulzura, la protección, la bondad o la paciencia con la que trataba a los escolares la maestra.

*Era una mujer cariñosa y muy buena (Modesto, entrevista 1).*

Además, como narran Felisa, Paula y Modesto, se trataba de personas con fuerte sentido de la responsabilidad, que asumían su cargo público y cumplían firmemente con su labor.

*Ellas estaban esperándonos en clase, cuando llegábamos y no salían de allí hasta que nosotras nos íbamos a clase. No faltaban nunca. Eran muy responsables (Paula, entrevista 3).*

A través de sus intervenciones en el aula, también demostraban cómo debía ser educada la infancia femenina, cumpliendo con la transmisión de los códigos morales y los conocimientos elementales que el régimen había pautado para la enseñanza de la mujer en la escuela.

*La gustaba mucho, además que era obligatorio aprender a coser, era una manera de enseñarnos (Felisa, entrevista 4).*

A pesar de pertenecer al mismo colectivo profesional, los maestros no son definidos con los mismos adjetivos que las maestras por los estudiantes.

*El maestro era un hombre recto, que sabía ponerse bien en su puesto (Antonio, entrevista 2).*

Desde el relato de Gregorio, el de Gloria y el de Antonio, podemos comprobar cómo se perfila la imagen del maestro varón aludiendo en su descripción a que se trataba de una persona seria, recta en sus principios y honrada, valores que se asemejan con el modelo masculino católico y patriótico del momento.

*Al cura y al maestro le teníamos mucho respeto. El maestro era un hombre serio y honrado, yo le tenía más respeto que a mi padre (Antonio, entrevista 2).*

El respeto que los menores sienten hacia la figura docente masculina es superior al que demuestran tener por la maestra. Estas primeras definiciones, nos permiten adentrarnos en la adscripción política y religiosa de los docentes. Cuando comenzamos a hablar con nuestros protagonistas acerca de este tema, descubrimos que algunos maestros, como el de Antonio, comienzan su trayectoria laboral con una ideología contraria al régimen.

*Yo creo que el maestro al principio tenía ideas de la República pero, cuando vinieron mal dadas, se cambió la chaqueta, él era muy listo. Como casi todos los maestros y gente de esta que eran así de... bueno, muchos intelectuales que eran contrarios y quienes eran un poco espabilados, se cambiaban (Antonio, entrevista 1).*

Al inicio de la dictadura, este mismo docente muestra un cambio radical en su conducta, ideología y creencias siendo estas transmitidas diariamente a sus estudiantes. En sus clases ordinarias no faltan las canciones patrióticas y las oraciones, dando a través de estas prácticas muestras fervientes de sus creencias religiosas y su simpatía por el nuevo gobierno.

*De política no, este señor no quería meterse para nada en las cosas de la política, no se hablaba nada en clase. Él era mucho de Franco y mucho de la Falange. Decían que si al principio era de... vamos, que no le gustaba la dictadura, no es que fuera rojo ni comunista ni nada de eso, pero que no estaba de acuerdo con la dictadura. La mayor parte de los intelectuales eran así. Eso sí, cantábamos todos los días el "Cara al sol", rezábamos las flores en el mes de mayo y llevábamos flores del campo a la Virgen (Antonio, entrevista 2).*

Decidimos buscar su expediente de depuración para proceder a su análisis y descubrimos cómo este maestro de Antonio, propietario de la escuela de Armuña

(Segovia), es definido por el comandante del puesto de la Guardia Civil cercano a la localidad como un hombre de intachable conducta patriótica y religiosa:

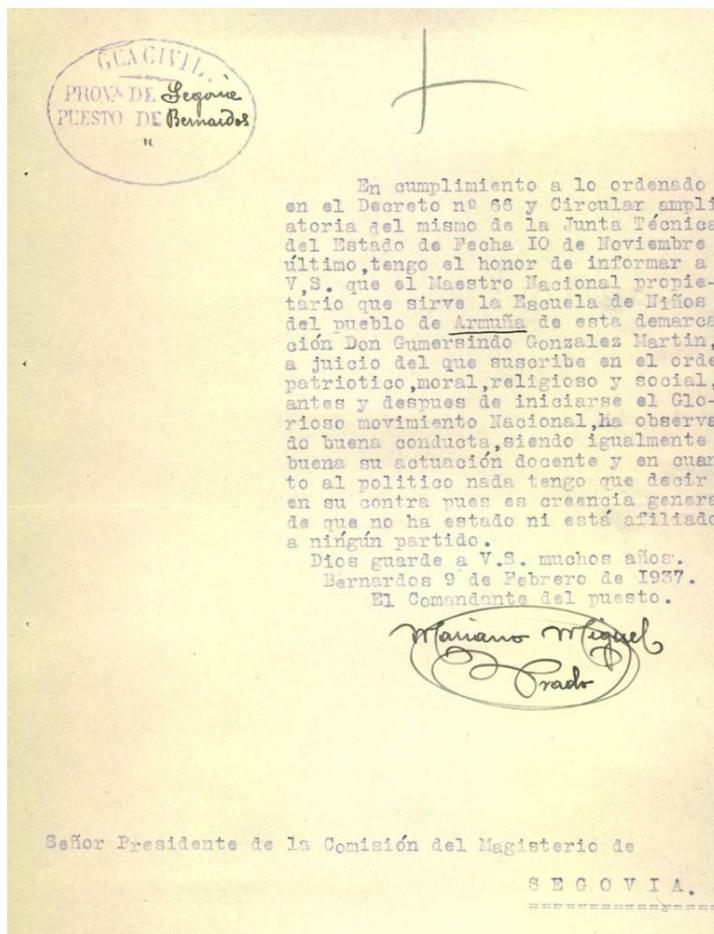


Figura 24. Expediente de depuración de Gumersindo González Martín Archivo General de la Administración. Sig. 32/13205. Expediente nº 3447.

Gloria, Felisa, Paula, Modesto y Gregorio, muestran a través de sus narraciones cómo todos sus maestros simpatizan con el régimen. El caso de mayor afiliación política al régimen, le vemos descrito en el relato de Gregorio, desde la figura del profesor de Educación Física. A través de sus clases, proporciona a los menores una educación cuasi militar.

Igual que la conducta política, la religión no solo ocupa un importante número de horas en el currículum escolar sino que también se visibiliza en cada una de las prácticas de los maestros que realizan en el aula y muy especialmente de las maestras.

*A doña Zoila la gustaba mucho rezar y nos enseñó también bastantes oraciones, que recitábamos todas las mañanas, nada más entrar* (Paula, entrevista 4).

Las conductas de maestros y maestras eran vigiladas fuera del horario escolar, lo que explica que muchos de ellos, especialmente las mujeres, tuvieran una escasa vida social, como se constata desde los relatos de Felisa, Gloria, Paula o Modesto.

*Esta mujer no salía casi nada de casa... Me acuerdo que vivía al lado de la iglesia y, para lo único que solía salir, era para ir a misa, que la pillaba la iglesia cerca* (Modesto, entrevista 4).

A través del relato de las conductas sociales del maestro y la maestra, podemos adentrarnos en el análisis de una nueva subcategoría: la condición social del docente.

#### **6.4.2. El maestro era un hombre corriente**

Desde el análisis de su vestimenta y sus modos de vida, apreciamos que los maestros y las maestras solían llevar una vida humilde.

*Iban normales. Me estoy acordando del maestro ese primero que tuve, que estaba casado, llevaba un guardapolvos o algo así, de color gris y luego ya los otros dos, cómo eran más jóvenes, no llevaban guardapolvos. Además, que costaba dinero y no estaban los hombres como para gastar* (Gloria, entrevista 2).

Por las descripciones de nuestros protagonistas, podemos hacer visibles algunas diferencias entre los docentes. Así, mientras algunos de ellos procedían de familias con un poder adquisitivo medio- bajo, otros conservaban un importante patrimonio familiar, como narra Gregorio:

*Me acuerdo que el maestro era un hombre corriente y vulgar. Venía de una familia normal y corriente, diríamos que pobre, más bien (...). En cambio, el de gimnasia, me figuro que sería algo más rico, de otra clase, porque de lo que sí me acuerdo es que el gimnasio era suyo propio* (Gregorio, entrevista 1).

Felisa, también nos explica que su maestra pertenecía a una familia conocida en el pueblo, por ser propietaria de varias tierras que las familias de los estudiantes labraban. Esta participante cuenta cómo los maestros, a pesar de que podían pertenecer a familias con mayor o menor poder adquisitivo, procedían de clases sociales diferentes a las populares.

*Venía de familias de bien. No podía ser cualquiera maestro, porque en familias pobres, por falta de dinero, no se dio la posibilidad de que las niñas fueran a estudiar después de la escuela primaria* (Felisa, entrevista 1).

Era este patrimonio, junto con el salario que los docentes recibían, lo que posibilitaba su pertenencia a clases medias. A pesar de estas diferencias, visibilizamos en las narraciones y en el análisis de documentación, cómo el sueldo del docente en aquellos años no era muy elevado, especialmente el de la maestra.

*Había una que tenía un niño pequeño y decía a las chicas más mayores - ¡sacad al niño a orinar!- y volvía el niño con el pantalón meado, porque a las mayores no las gustaba nada tener que cuidar del niño, le bajaba alguna vez* (Antonio, entrevista 4).

La falta de recursos personales en el medio rural hacía que, para las maestras en ejercicio con menores a su cargo, la profesión presentara mayores inconvenientes que para los maestros. A partir del testimonio de Antonio vemos cómo su maestro tenía la

posibilidad de dar clases a los estudiantes en los meses estivales, con el objetivo de ganar un sueldo extra, a pesar de tener también hijos a su cargo. En este caso, su propia mujer se responsabilizaba del cuidado de los menores.

*A otros tres compañeros y a mí nos dio lecciones particulares en el verano, cuando éramos jóvenes. El maestro tenía unos marranillos y para que le diera mi padre un saco de cebada, para poderlos cuidar, nos dio clases. No pagamos nada más que eso, pero el maestro me enseñó muchas cosas. Íbamos, ya te digo, cuatro niños más o menos de la misma edad y estábamos sentados todos en la misma mesa... Allí lo que hacíamos era hacer un repaso de lo que habíamos visto en el curso, para que lo aprendiéramos bien (Antonio, entrevista 1).*

El municipio proporcionaba a los docentes una vivienda que podían utilizar para vivir o, como nos explica Felisa, para alquilar o prestar a quien consideraran oportuno.

*La casa del maestro era del Ayuntamiento, pero él podía hacer con ella lo que quisiera. Yo no sé si se la alquilaría a la señora que vendía el pescado o se la dejaría por amistad o por lo que fuera. Yo me acuerdo que ella vivía allí, y luego ya han vivido otras familias también en esas casas. Los maestros tenían casa para vivir en los pueblos, si ellos querían (Felisa, entrevista 5).*

Las condiciones de esta vivienda del maestro, no eran mejores que las del resto de los hogares de nuestros protagonistas. Felisa y Antonio detallan que estas casas tampoco disponían de agua corriente y tenían una estufa de leña, que los propios escolares suministraban:

*Nosotros alguna vez fuimos, de más mayores, con el maestro allí, a cortar la leña y a llevar algunas trozas para su casa (Antonio, entrevista 1).*

Las maestras que estaban solteras, si tenían la vivienda familiar cerca de la localidad en la que ejercían su profesión, volvían a casa después de la jornada escolar, aprovechando cualquier tipo de transporte que fuera hacia el pueblo.

*La maestra venía en una camioneta de la leche, porque vivía en Segovia y venía en la camioneta (Felisa, entrevista 1).*

En el caso de que la localidad estuviera alejada, la maestra se quedaba a vivir durante la semana en el pueblo.

*Ella pasaba allí la semana, en la casa de los maestros, junto con su hermana... Luego, los fines de semana, se iban a Segovia. Me acuerdo que estaban las dos solteras y algunas veces subían la una con la otra y luego se bajaban las dos a Segovia. Me acuerdo que vivían a la entrada del Soto, en la parte más baja del pueblo, y yo creo que para que no la diera miedo a la profesora de subir y bajar sola, la hermana la acompañaba. Lo que yo no sé es qué era la hermana. Yo creo que se dedicaba a las labores de casa y poco más (Modesto, entrevista 2).*

Los hermanos y las hermanas de las maestras solteras les acompañaban en la vivienda de la localidad donde ejercían, especialmente las hermanas. Éstas solían ser las encargadas de las labores del hogar y también estaban solteras.

*La hermana de la maestra estaba con ella allí, en la casa viviendo, y nada más. La hermana se quedaba como una mujer, aviando la casa y preparando las comidas. Ya te dije que estaban las dos solteras y mientras una era maestra, la otra se dedicaba a las labores de la casa. Las dos eran mayores, tenían una edad muy parecida y allí ha estado en el pueblo hasta que se ha jubilado (Modesto, entrevista 4).*

La hermana de la maestra, también cumplía con los ideales femeninos imperantes en aquellos años y era frecuente que contribuyesen con la economía doméstica con alguna actividad propia de su género.

*Me acuerdo de Doña María... Eran dos hermanas y un hermano. El hermano era un poco más mayor que nosotros (...). Me acuerdo que tenía una hermana, que se llamaba Lola, que se dedicaba "al corte" y enseñó a las chicas de allí el corte y tenía otra hermana, que se llamaba la Beni, que era muy maja (Antonio, entrevista 3).*

En todos los relatos y en las memorias del Fondo Romero Marín, vemos cómo era frecuente que los maestros y sus familias habitaran en las localidades, en las viviendas designadas para uso docente. Estas casas solían encontrarse próximas a la escuela.

*Vivían encima de la escuela, que era donde tenían las viviendas (Gloria, entrevista 2).*

En su tiempo libre, los maestros, solían realizar las mismas actividades que el resto de los vecinos, a pesar de que su tiempo de ocio, superaba al del resto de familias del municipio, como argumenta Gloria:

*Los profesores iban mucho a nuestra casa. Como teníamos la taberna y la tienda, pues allí iban... ¿Qué iban a hacer? Allí en el pueblo no había nada. Todo el mundo estaba a sus labores del campo y a sus cosas y, los únicos con los que podían charlar un poco, era con nosotros. Allí pasábamos el rato. Si no, date cuenta que la vida del maestro era muy aburrida. Ellos daban su clase y ya no tenían mucho más que hacer (Gloria, entrevista 2).*

El resto de grupos sociales esperaban de esta figura docente que se encargase de la educación de los menores y fuera un modelo para la educación de los niños y las niñas, dentro y fuera del aula. Su vida era el ejemplo personal de un cargo público respetado y afín a los valores del régimen y a la tradición católica.

*Actos fuera de la escuela, pues yo solo me acuerdo de haberla visto en la Confirmación y el día de las Comuniones, pero nada más. Del Señor Obispo, me acuerdo yo, que el día que me confirmaron a mí, mi profesora sí que vino y los padrinos de todos los niños y niñas que nos confirmábamos, eran el alcalde y la hija de los jefes de la fábrica de ladrillos (Felisa, entrevista 5).*

Así también se ha demostrado en algunas de las memorias analizadas del Fondo Romero Marín.

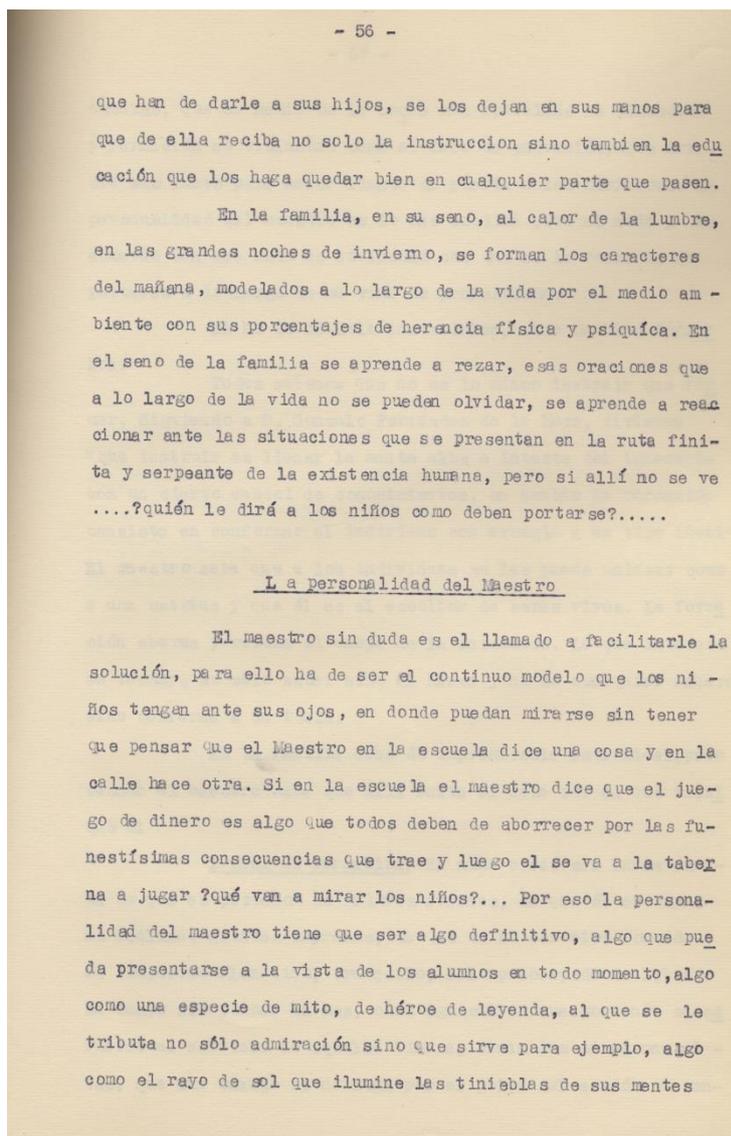


Figura 25. Extracto de memoria del FRM sobre personalidad del maestro franquista. Vázquez Pérez, M.G. "La enseñanza: sus problemas y proyectos en el ayuntamiento de La Arnoya" (p.56). Trabajo inédito. 1951. FRM 107. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.

A través de la siguiente subcategoría de análisis, profundizaremos en cuáles eran estas funciones que tanto el gobierno, como la sociedad dictaban para los maestros y las maestras de la época.

#### 6.4.3. Al colegio se iba a aprender y a callar

Antes de iniciar este apartado de análisis, queremos explicar, que las funciones exigidas a los docentes, traspasaban las paredes del aula. Desde los relatos de nuestros protagonistas, apreciamos cómo son muchas y muy diversas las actividades curriculares

y no curriculares que esta figura realizaba en su vida profesional ordinaria. A continuación, pasaremos a describirlas con detalle.

La función del docente dentro de la escuela se basaba en el cumplimiento de una serie de deberes frente a los estudiantes, las familias y el Estado. Como desvelan las narraciones, en relación a los deberes del docente, él era el último responsable de los procesos de enseñanza – aprendizaje, incluyendo en ellos la oportuna planificación de la docencia, su ejecución y la posterior evaluación de resultados. Estos procesos estaban orientados a conseguir la alfabetización del escolar y de aportarle una mínima cultura general sustentada bajo dos principios reguladores: la formación del espíritu nacional y la moral católica.

Gloria, Paula, Modesto, Felisa, Antonio y Gregorio afirman que sus maestros comenzaban la jornada escolar abriendo sus escuelas y siguiendo unas rutinas diarias programadas con el fin anteriormente citado.

*Me acuerdo que la profesora era la que abría todas las mañanas la escuela, a las nueve. Nosotros entrábamos detrás de ella, nos santiguábamos y teníamos que rezar un Padre Nuestro y un Ave María... Eso sí que era rutinario, todos los días lo mismo. Luego ya, pues ¡a trabajar!, a hacer las cosas que la señorita nos mandara (Modesto, entrevista 1).*

Las oraciones al inicio de la jornada sellaban el primer ritual en el aula. A continuación, el docente iba marcando tareas diferentes en función de la edad y las capacidades de cada estudiante. Estas actividades, a veces eran realizadas de forma individual, como comprobamos en las experiencias escolares de Gloria, Gregorio, Felisa y Paula o ya bien, eran realizadas en pequeños grupos, como explican Antonio y Modesto.

*El maestro iba poniendo a cada mesa una tarea, como los niños estaban más o menos juntos por mesas y edad, nos ponía diferentes tareas. En la misma mañana trabajábamos varias asignaturas (Antonio, entrevista 1).*

En todas las biografías vemos la importancia que los docentes otorgan a que el alumnado aprendiera los rudimentos de la lectura y la escritura y el cálculo matemático, empleando un importante espacio de la jornada escolar a esta tarea.

*A los más mayores, les ponía cuentas en el encerado, y ellos las copiaban y las hacían, mientras a los más pequeños los iba enseñando... Luego, nos mandaba a todos cantar las tablas de multiplicar, casi todos los días... ¡Y el abecedario! Ese también todos los días (...). Luego, para leer, la dinámica era la misma. Ella te cogía con la cartilla, te ibas a su mesa y te enseñaba. Me acuerdo que primero nos enseñaba las vocales, la i, la o y todo eso y luego ya nos enseñaba las vocales con otras letras, de poco en poco, por ejemplo, te juntaba las vocales con la m, es decir, ma, me, mi, mo y mu y así con el resto, pero todo esto en la cartilla (Modesto, entrevista 4).*

A través del relato de las enseñanzas básicas trabajadas en el aula, comienzan a aparecer algunas narraciones en las que el docente enseña al alumnado contenidos políticos.

*Lo que se me viene ahora a la memoria es que sí que nos hablaba a veces la maestra de estos dos, de Primo de Rivera y de Franco, aunque lo que no te sé decir es lo que nos diría. Hablaba bien de ellos, eso sí, pero no sé qué diría. Ya sabes que a los falangistas antes se les ponía por las nubes. De Franco nos solía hablar más veces que del otro, pero no sé qué nos decía. De lo que sí que me acuerdo es que nos decía que teníamos que ir a misa, eso sí, y a la doctrina (Modesto, entrevista 5).*

Tanto Modesto, como el resto de protagonistas del trabajo, a excepción de Gregorio, afirman que era frecuente que el docente les invitara a ir a la iglesia. Lo que sí coinciden todos los participantes es en la práctica diaria de rituales religiosos durante la jornada escolar, la enseñanza por parte del maestro, de oraciones en el aula y la celebración de todas las efemérides religiosas que aparecieran en el calendario escolar.

*La canción de “con flores a María”, cantábamos... solíamos cantar esta canción por las tardes y algunas veces llevábamos violetas, campanillas, chiviritas... que las cogíamos en el recreo o por las tardes, después del colegio, si es que no nos tenían en casa alguna tarea preparada. La llevábamos un manojín pequeño de flores y la pobre mujer, la maestra, se ponía muy contenta (Modesto, entrevista 5).*

El maestro planificaba todo lo que ocurría dentro del aula, desde la colocación de los menores en las mesas, hasta las actividades que estos debían realizar dentro del horario escolar, pasando por el control de los tiempos y de los contenidos. Este tipo de prácticas permitían a los pequeños darse cuenta de su nivel madurativo y de las expectativas que el maestro tenía hacia ellos mismos. De esta forma, alumnos como Modesto o Gregorio, perciben que, al ser colocados en los últimos puestos de la clase, no parecen ser buenos estudiantes; mientras, Antonio, Gloria o Felisa se dan cuenta que, gracias a la ocupación de puestos cercanos al docente, son considerados buenos estudiantes, lo que influye de forma decisiva en su continuación en la escuela durante el periodo obligatorio.

*Éramos cuatro siempre y a mí siempre me ponía el segundo. Nos colocaba en función de lo que sabíamos y yo siempre estaba el segundo (Antonio, entrevista 1).*

Además, a través de los narratorios, podemos apreciar cómo maestros y maestras tenían especial preferencia por los estudiantes con mejores expedientes, como nos explica Modesto.

*Pues yo creo que más o menos trataba igual a los niños que a las niñas, aunque sí que te voy a decir, como ya te he contado alguna vez que, siempre, al que era un poco más listo, parecía que le trataba algo mejor (Modesto, entrevista 7).*

La labor continuada del docente con el mismo grupo de estudiantes resulta crucial para ser éste considerado una figura de referencia y comportamiento. Felisa, Modesto y Antonio afirman haber tenido al mismo docente toda la escolaridad; mientras, Gloria y Gregorio explican que tuvieron a tres maestros diferentes y Paula a dos maestras. El sexo del docente es un factor primordial para la transmisión del modelo educativo que el régimen quería imponer al menor en función de su sexo.

*Maestro no tuve, era maestra y era una mujer muy buena. Sólo tenía alumnas, en mi clase solo había niñas, aunque tengo que decir que en el colegio había niños y niñas (Paula, entrevista 1).*

El expediente de depuración de la maestra de Felisa y el del resto de protagonistas del estudio dan cuenta de la buena educación que los menores recibían en los principios de la fe cristiana. El propio sacerdote acredita este hecho en cada uno de los informes.

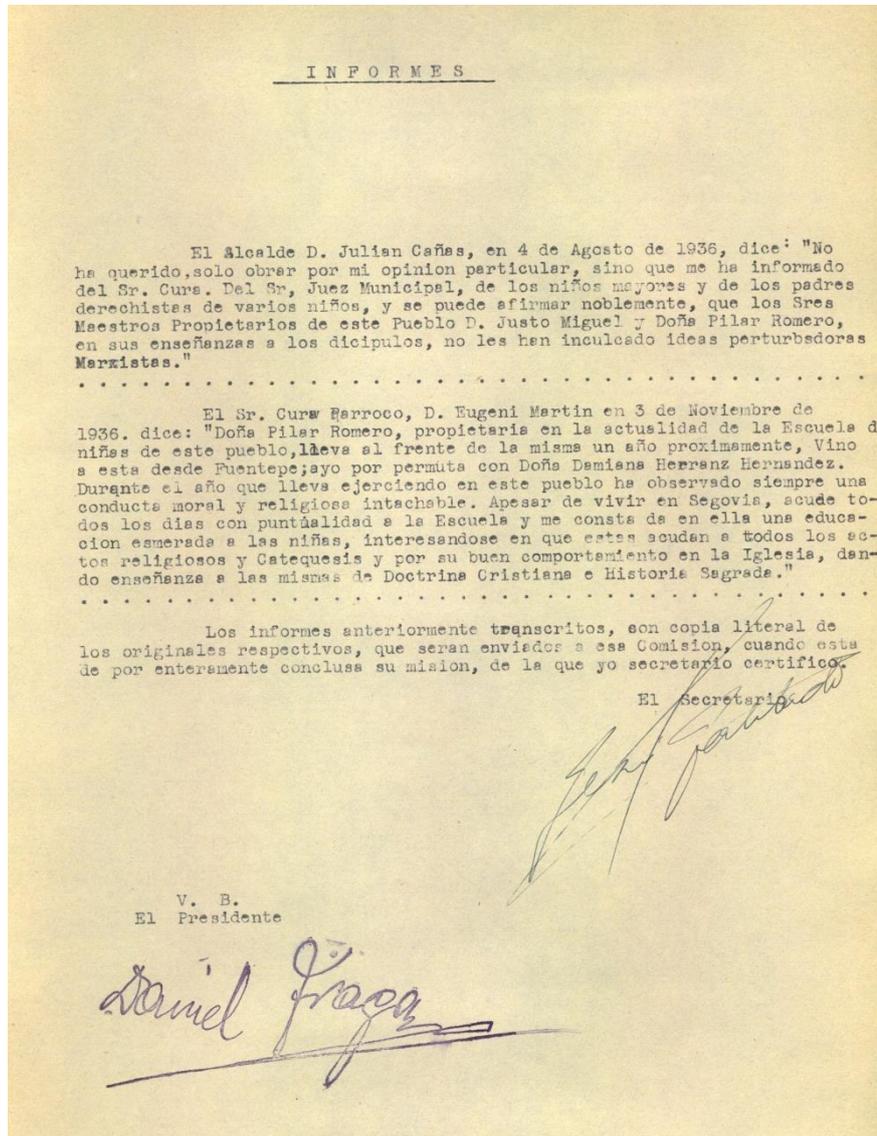


Figura 26. Expediente de depuración de Pilar Romero Aparicio. Archivo General de la Administración. Sig. 32/132067. Expediente nº 3533.

La visita del sacerdote a la escuela era una práctica habitual, especialmente en los núcleos rurales. El párroco vigilaba con lupa el cumplimiento de la tarea del docente. En los relatos de Modesto, Felisa y Gloria, descubrimos cómo enseñaban sus respectivas

maestras, a los escolares cuál debía ser su forma de comportarse cuando esta figura entraba al aula.

*Nos levantábamos y le dábamos los buenos días, todos, o buenas tardes, o lo que fuera y cuando salía igual, nos levantábamos y le despedíamos. Sí señora, era obligatorio y además lo hacíamos por costumbre, porque nos mandaba la maestra que hiciésemos eso (Felisa, entrevista 4).*

Al ser el máximo responsable de la educación de los menores, el maestro tenía el poder de frenar cualquier conducta que no considerara adecuada. Los castigos son frecuentes en todos los relatos de nuestros protagonistas.

*Te pegaban y te castigaban, había que respetar a maestros, curas y autoridad, aunque había chicos muy traviosos. Me acuerdo una vez, que le pusieron al maestro chinchetas en su asiento, les pegó con el timbre en la cabeza (Felisa, entrevista 1).*

Gregorio, Antonio o Felisa detallan que las faltas de respeto hacia la figura docente eran castigadas de forma ejemplar.

*Nosotros le respetábamos muchísimo y no es que pegase... Bueno, a lo mejor a veces, se le escapaba algún cachetillo, pero vamos, no mucho (Antonio, entrevista 3).*

La variedad de castigos descubierta es amplia y variaba en función del acto contrario a la norma que el estudiante hubiera llegado a hacer. Podían ser castigadas acciones que iban desde no presentar adecuadamente la tarea escolar, hasta no demostrar el aprendizaje de cualquier conocimiento transmitido por el docente, pasando por no leer o escribir al mismo nivel que el resto de compañeros y compañeras de la misma edad, o reprender la conducta de algún otro estudiante.

*Los castigos iban desde pegarte un capón, tirarte de los pelos, ponerte los brazos en cruz llenos de libros y darnos reglazos en las manos. Y lo de los libros era horrible, porque te ponía encima de cada mano tres o cuatro libros, de los más gordos que hubiera en clase y tienes que tener en cuenta que, con los brazos en cruz, llegaba un momento que el peso se hacía insoportable y los brazos se te caían, quisieras o no. Como se te cayeran, te pegaba unos reglazos en la mano, para que te espabilaras (...). Y no te estoy hablando de tener los libros cinco minutos... Una vez me tuvo veinte minutos. Tenía unos dolores en los brazos, que le dije -jyo no me pongo más tiempo así! Castígueme como usted quiera, pero no me castigue con los libros, porque me duelen mucho los brazos y me dijo -se lo puedes decir a quien quieras, pero hoy el que manda aquí soy yo y te he preguntado una cosa del temario y no me la has sabido contestar, te he castigado con esto y ya verás cómo no se te va a olvidar, así que ¡hala!, sigue con los libros- Lo que menos me importaba era lo que decía. Me hacían un daño los libros, que no veas (Gregorio, entrevista 4).*

El caso de Gregorio es en el que mejor se puede ver cómo el maestro demostraba tener el control y la autoridad dentro del aula y ejercía sobre los niños su poder con frecuencia.

*Iba paseando por los pasillos de la clase, viendo quién hacía los deberes o no los hacía. Te ponía la mano encima de la cabeza, como que te iba a acariciar, le mirabas y a lo mejor le preguntabas -¿qué pasa?-, pensando que te iba a acariciar, y te cogía y te pegaba un tirón de orejas. Le decías -¿por qué me ha hecho eso, si yo no he hecho nada ahora?- y te decía - ¡pero lo he hecho yo!, y, como soy el que mando aquí, hago lo que me da la gana- (Gregorio, entrevista 4).*

Especialmente violenta y represiva resulta la narración de este protagonista en relación a la clase de Educación Física donde, el maestro especialista, incluso utilizaba algunos objetos para modificar la conducta de los pequeños.

*Un profesor que tenía una uva, el tío... Me acuerdo que tenía un florete, con el que practicaba esgrima y, al que le veía un poco más, así, o que no le gustaba lo que estaba haciendo ¡plas!, un latigazo con el florete, en las costillas o donde le pillara, le daba igual (Gregorio, entrevista 1).*

Ante este tipo de situaciones, el menor se sentía con total desprotección y solía resignarse al abuso de autoridad del docente, por miedo a sufrir represalias.

*Si rechistabas te iba a pegar más, era mejor callarse y dejarle que hiciera lo que le diera la gana. Además, si se lo decías a tus padres, encima le defendían a él. Lo mejor era callarse y aguantar, así nos han educado a nosotros, hija (Gregorio, entrevista 4).*

A pesar de que en el resto de los relatos comprobamos que los castigos eran menos severos que en el caso de Gregorio, sí resulta frecuente escucharles hablar de la prohibición de salir al patio durante el horario de recreo, la copia reiterada de frases en la pizarra o algunas manifestaciones violentas.

*Al que le había castigado pues, dependiendo de la gravedad de lo que hubiera hecho, a lo mejor le tocaba quedarse dentro en el recreo. Ahora que lo pienso, yo me acuerdo que alguna vez también me castigó sin salir al recreo alguna vez, por pegar a alguno, y otras por no haber hecho las tareas que me había mandado en clase (Modesto, entrevista 5).*

Todas estas actuaciones tenían como último fin que el estudiante cumpliera con el aprendizaje de conocimientos anteriormente descritos y asumiera su papel abnegado frente al docente.

*A leer aprendíamos una a una, con la cartilla, sentadas al lado de la señorita, que nos metía unos cartillazos en la cabeza si no te entraban las letras... Eso sí, te daba con la cartilla en la cabeza. Tampoco te podía hacer mucho daño, hombre, pero sí, sí te daba (Felisa, entrevista 4).*

Paula nos explica cómo las niñas habían interiorizado desde su más tierna infancia, cuál era su papel en la escuela y qué formas de comportamiento debían cumplir.

*Sabíamos que al colegio se iba a aprender y a callar y ninguna niña se movía de su sitio. A mí jamás me castigaron, en lo poco que fui al colegio (Paula, entrevista 3).*

Las prácticas anteriormente descritas también servían para que los alumnos y las alumnas fueran aprendiendo su condición de género. De esta forma, tanto en el relato de Felisa, como en el de Paula, podemos ver cómo la maestra orientaba a las pequeñas, para que no se relacionaran con los menores del sexo opuesto, considerándose una falta muy grave esta relación entre iguales.

*En aquellos años, eso de juntarse niños y niñas en los colegios, era un pecado (...), ni dentro ni fuera. Es que nos decían que era un pecado y ¡cuidado como te vieran!, que te regañaban, tanto las maestras como el cura, un montón (Paula, entrevista 4).*

Además, nos permiten considerar algunas prácticas antipedagógicas, que condicionaban el desarrollo de los escolares, como narra Felisa:

*Te enseñaban a escribir con la derecha. Ahora, luego ya, el que era zurdo, pues lo hacía con la izquierda y lo que hacían, para enseñarles con la derecha, era atarles la mano izquierda, para que lo hicieran con la derecha, a una bolsa. Le ataban la mano y así no podía escribir con esa mano. Entonces, al niño que era zurdo, como te digo, le ataban un talego a la muñeca, como se decía, una bolsita, y entonces ya no podía escribir (...). Era obligatorio aprender con la mano derecha a hacer las cosas y a escribir. Además, a los niños que escribían con la izquierda, se les regañaba mucho (Felisa, entrevista 5).*

Pero como hemos comentado al comienzo de esta subcategoría, las funciones del docente no solo se enmarcaban dentro del contexto escolar, sino que también estaban fuera de este espacio. Son varias las actividades que, maestros y maestras, realizaban fuera del aula, todas ellas con el mismo objetivo: la formación patriótica y católica de los escolares.

#### **6.4.4. Teníamos que ir a buscar al maestro a su casa**

Antes de comenzar este apartado nos gustaría exponer que sólo los docentes de entornos rurales realizaban actividades con los menores fuera del espacio escolar. Gregorio y Paula cuentan que sus respectivos maestros no tenían ningún contacto con ellos fuera del horario de clase. En los relatos de Gloria, Felisa, Modesto y Antonio, sí contemplamos una importante labor del docente más allá del aula. Así, es frecuente escuchar decir a estos cuatro participantes, que el maestro y la maestra solían acompañarles a las ceremonias religiosas de los domingos y a otro tipo de actos vinculados con la iglesia.

*Teníamos que ir a buscar todos los niños y niñas al maestro o a la maestra a su casa y acompañarles los domingos a misa y ese camino, hasta allí, le hacíamos cantando. Llevábamos una cruz, que la vestíamos todos el día tres de mayo, que hacíamos la fiesta de los niños (Gloria, entrevista 1).*

Además, los docentes, preparaban algunas actuaciones para que los menores las representaran en días clave del calendario religioso como Navidad o alguna fiesta patronal en honor a los santos locales.

*Por Navidades, casi todos los años, nos preparaba algo. Luego, me acuerdo de otra comedia que primero hablaba uno, luego contestaba otro..., esa fue otro año. Todos los años por Navidad hacíamos algo relacionado con el niño Jesús, cosas de la Iglesia. Me acuerdo de una que me dio a mí el maestro y me la aprendí de memoria era “El viático”, eso de que daban la extremaunción y que iban con la esquila los curas y todo eso (Antonio, entrevista 2).*

Maestros y maestras también estaban encargados del mantenimiento de la escuela, por lo que era frecuente, que en su tiempo libre, que solía ser los jueves por la tarde o los sábados, se emplearan junto a los niños y niñas de clase más mayores en la limpieza del aula.

*La escuela la barríamos las chicas, la maestra con las chicas, las más mayores, claro (Felisa, entrevista 4).*

Gloria también nos cuenta que su maestra, enseñaba a algunas menores por las tardes a hacer labores de costura. Las niñas iban a su casa y eran instruidas por la maestra fuera del horario escolar.

*La profesora dijo a mi madre que por qué no, después de salir de clase, me iba con ella a aprender el corte. Entonces yo, por las tardes, me iba a su casa y allí fue donde aprendí un poco el corte (Gloria, entrevista 1).*

Sin duda, el maestro de Antonio fue el que más actividades realizó con los menores fuera del aula. En la memoria de este protagonista hay un recuerdo especial a una de ellas: la creación de un grupo de danzas. A través de la narración de varios acontecimientos relacionados con esta actividad, descubrimos cómo se transmite una importante carga de aprendizajes patrióticos. Fiestas y todo tipo de acontecimientos locales y provinciales sirvieron, en el caso de este protagonista, para aprender el protagonismo que tenían los poderes dictatoriales y para asimilar su adhesión al régimen.

*Bueno, por ejemplo cuando íbamos a palotear, Don Gumer, nos decía que había que ir vestido de Falange. El maestro se preocupaba de todo, tenía amistades con todo el mundo de la gente alta, hasta con Franco, pero también con el gobernador y con el jefe del Frente de Juventudes y todo eso. Para ir a palotear delante de Franco, pues fuimos una vez a Navacerrada que inauguró un hotel y otra vez al Pardo, paloteamos otra vez delante de Eva Perón, en la plaza del Columba... Bueno, pues todo esto lo organizaba el maestro, porque tenía amistades con ellos. El maestro era el que llevaba todo lo del Frente de Juventudes en el pueblo, él era el encargado de los jóvenes (Antonio, entrevista 2).*

Gracias a la realización de esta actividad, los niños estaban en contacto con la organización del Frente de Juventudes. La obligación de llevar una vestimenta adecuada con los principios del régimen, a cada actuación de paloteo, y de realizar cánticos patrióticos, permitía el completo adoctrinamiento de los menores.

*Siempre íbamos con la camisa azul, el pantalón caqui, la gorra colgada..., siempre de Falange, cuando íbamos a palotear. Luego a otros sitios íbamos normales. Entonces, lo que nos decían (Antonio, entrevista 4).*

La prensa analizada da muestras de cómo este tipo de celebraciones solían ser recurrentes en la provincia de Segovia.



Figura 27. Recorte de prensa sobre Coro de Falange en Segovia. *El Adelantado de Segovia*, 6 de julio de 1942.

El sentimiento regional que proporcionaban estas actividades, los lazos de cohesión que se establecían entre los pequeños, la seguridad que les proporcionaba pertenecer a grupos de iguales y la recuperación de cantos y danzas de la cultura local, con los que competían a nivel nacional e internacional, hicieron posible que el folclore se convirtiera en un importante medio legitimador del régimen y en un significativo foco de aprendizaje patrio para los escolares.

*La danza de Armuña era muy importante. Recuerdo que se ganó una vez, con los chicos que tenían dos años menos que yo, el segundo premio internacional de la danza, en Madrid. Y cuando estuve paloteando delante de Evita tendría yo dieciséis años. El señor maestro se encargaba de todo, él preparaba cada uno de los viajes que hacíamos para ir a palotear (Antonio, entrevista 1).*

Pero este maestro de Antonio, también realizaba otro tipo de prácticas que merece la pena rescatar. Nuestro protagonista nos explica que el docente organizó en el pueblo una biblioteca y construyó un espacio cubierto, para que los menores jugaran fuera del espacio escolar.

*Libros para leer sí teníamos. Luego, cuando nos hicimos un poco más mayores, no sé si porque el maestro se hizo alcalde o por qué teníamos un local para juegos nuestros. Teníamos un fútbol y juegos de muchas clases y... ¡una biblioteca con muchos libros! A mí, por desgracia, me mandó ser jefe de aquello. Yo era el que tenía la llave de los libros. Tenía que apuntar el libro que se llevaban y en lo que no trajeran ese, no tenía que darlos otro. Tenía que encargar a unos que hicieran la limpieza, a otros que no dieran guerra y, alguno, pues... ¡se enfadó conmigo, porque tuve que reprenderlos! y yo decía - ¡no sería alcalde en mi pueblo en mi vida! ¡En la hora que me han mandado a mí esto!- la biblioteca era mi responsabilidad (Antonio, entrevista 2).*

El narratorio de Antonio describe cómo el maestro encargaba a los escolares que se responsabilizaran del material de la biblioteca y les atribuía algunas responsabilidades para su cuidado. Además, este maestro, vigilaba las actitudes de los menores fuera de la escuela, también durante sus tiempos de ocio.

*Un día se enfadó muchísimo, tenía yo catorce años y había en el pueblo la costumbre de que teníamos que pagar en el baile si queríamos bailar con alguna chica. Nosotros estábamos siempre en la puerta, viendo cómo bailaban los demás, porque éramos pequeños, pero un día les preguntamos a los chicos más mayores si podíamos entrar... Entonces ellos nos dijeron que sí, pero que teníamos que pagar una botella de vino. Pues claro, nosotros lo hicimos, y al día siguiente el señor maestro nos echó una regañina que no veas... Nos dijo - analizad esta frase: “el alcoholismo perturba la salud y la moral de los seres humanos”, ¡analizadla!, ya sabéis, sujeto, predicado, complemento directo, indirecto... todo- ¡A nosotros nos tenía firmes, no te creas! (Antonio, entrevista 1).*

El maestro de Antonio se convirtió en un referente fundamental para la educación de los escolares masculinos de la localidad. En sus tiempos fuera de la escuela, también creó una escuela de adultos, para que los menores masculinos pudieran continuar educándose tras finalizar la etapa escolar. Para las niñas no existía esta opción.

*La escuela de adultos la llevaba el maestro y solo era para chicos, nada más. Allí, a la escuela de chicos, no han ido chicas nunca. La escuela de adultos que... ¡adultos ya éramos en cuanto salíamos a los catorce años del colegio! acaso el más mayor de todos era yo, porque de mi tiempo iban pocos, ¿eh? A mí me gustaba ir y sí que iba, con otros más jóvenes, pero sí que iba. Me acuerdo de una vez, o un par de veces, que nos pusieron problemas bastante, bastante difíciles, ¿eh? y nos decía el maestro -¿los habéis hecho?- y como todos decían que no, pues yo me callaba también por si acaso. Resolvía el problema en el encerado y yo le decía -¡tengo lo mismo!- y decía -¡ahí tenéis a Antonio!-. Se me daba muy bien, me gustaba mucho hacer los problemas. Allí hacíamos de todo, igual que en la escuela de antes (Antonio, entrevista 3).*

La memoria del Fondo Romero Marín número 173, que se corresponde con un estudio pedagógico realizado por Francisco Rodad Yubero en el año 1965 en Armuña, también habla de esta figura del maestro Gumersindo. Este trabajo inédito da muestras de la gran labor educativa que el docente llevó a cabo en la localidad y cómo era admirado y respetado por la mayoría de la población.

Las actividades que llevaban a cabo los maestros fuera y dentro del aula, nos llevan a considerar una cuarta subcategoría de análisis, en la que abordaremos qué problemas y preocupaciones solían ser recurrentes para los docentes de la posguerra.

#### **6.4.5. La maestra te preguntaba -¿por qué no has venido?-**

El principal problema docente que se percibe a través de los relatos de los participantes son los deficientes espacios escolares, especialmente en los núcleos rurales. Los locales, antiguos, sin suministro eléctrico y sin agua corriente, no favorecían una correcta instrucción. Junto a este tipo de dificultades, se unen las carencias de materiales escolares para la enseñanza en el aula, en este tipo de centros y también en los urbanos.

*En aquellos años eran pocos los libros que también había dentro de la clase, alguno suelto, en una estantería, pero contados. Yo creo que eran de la maestra, no del colegio. Si es que, en el colegio, no había nada (Paula, entrevista 5).*

Los problemas económicos de las familias de los escolares, junto con la deficiente dotación de recursos en las aulas, complicaban la enseñanza de los menores. El docente se convertía en una pieza fundamental para paliar estas necesidades. Gloria, Modesto, Felisa o Paula relatan cómo sus respectivas maestras solían llevar cartillas de lectura o libros de sus propias casas, para que los escolares pudieran leer.

*Leíamos en cartillas que traía la maestra (Felisa, entrevista 1).*

A través de las prácticas de enseñanza de otras disciplinas como el cálculo matemático, podemos apreciar también estas carencias de materiales. Modesto narra cómo algunos trozos de tiza servían a su maestra para enseñar a los niños a contar.

*Me estoy acordando que nos enseñaba a contar con trozos de tiza (...). Cogía la tiza que tenía en el encerado, la partía y así aprendíamos uno, dos, tres..., hasta cinco, luego ya nos enseñaba con los dedos y, luego ya nos enseñó a sumar y a las operaciones básicas. Me acuerdo que se ponía de uno en uno con nosotros y nos enseñaba (Modesto, entrevista 4).*

Este tipo de prácticas, también dejan ver un importante aislamiento profesional, sobre todo en zonas rurales, en las que un solo maestro o maestra se encargaba de la educación de todos los niños y niñas de la localidad. La docencia se convertía, en estos núcleos poblacionales, en una profesión solitaria, caracterizada por el trabajo individual y la escasa comunicación con otros compañeros y compañeras de profesión.

Junto a este aislamiento, se percibe que tanto en los pueblos como en la ciudad, una ratio profesor- alumno muy elevada. Felisa, Modesto, Gloria o Paula explican que en sus respectivas clases había entre veinte y treinta escolares. En la de Antonio el número supera los cuarenta alumnos y en el caso de Gregorio los sesenta.

*Alrededor de sesenta niños, todos chiquetes, a ver, fíjate tú, con nueve o diez años que teníamos (Gregorio, entrevista 1).*

Este elevado número de alumnos provocaba frecuentemente problemas de disciplina en el aula.

*La hacíamos a la pobre maestra la vida imposible... y date cuenta de que, esa maestra, estuvo allí no sólo los años que yo fui a la escuela, sino mucho después. Pasó allí mucho tiempo. Pobrecilla, muchas veces la hacíamos llorar, a la pobre mujer, con lo buena que era ella. Jamás nos pegaba ni nos castigaba, era buenísima. Yo no sé cómo nos aguantaba... Y yo creo que por esa falta de autoridad que a lo mejor tenía, pues abusábamos de ella de esa manera, no la hacíamos caso, ¡pero ni chicos ni chicas! Allí nadie la hacía caso a la pobre mujer (Modesto, entrevista 1).*

Observamos una clara diferencia entre las formas de responder a la disciplina por el maestro y las de hacerlo por parte de la maestra. De este modo, mientras la maestra intentaba calmar a los estudiantes de forma dialogada, el maestro utilizaba otros métodos coercitivos.

*Me ponía las manos boca arriba, con los dedos cerrados y me daba unos reglazos... Cansado de que me pegara, le metí la regla detrás del armario, para que no siguiera y me cogió y me dijo - ¡Callejo! ¡Venga usted aquí!, ¿dónde está mi regla?- y le dije - yo no la he visto-. Se giró y me dijo - ¿estás seguro que no la has visto?, pues me la vas a buscar hasta que aparezca y en lo que no la encuentres, no vas a salir al recreo- (Gregorio, entrevista 1).*

Los maestros intentaban imponer en el aula un código de conducta a los menores. El comportamiento, el cumplimiento de horarios, la atención en el aula y el respeto hacia los compañeros y el docente, eran los problemas más frecuentes de la vida escolar cotidiana, a los que maestros y maestras se enfrentaban en soledad.

*Al pasar por clase, nos decían - ¡eh, pipiolo! ¡Pipiolo!- Te veía el profesor - fulano, para acá, ¡hala, al encerado!- y nos decía ¿qué has llamado a ese chico?- pues mire, profesor, le he llamado pipiolo - ¿cómo qué pipiolo?-, nos decía el profesor, -¿y eso qué es?- , pues una tontería, profesor, - ¿una tontería?, pues ya sabes, si es una tontería, vas a poner cuarenta veces en la pizarra que no tengo que decir tonterías- (Gregorio, entrevista 1).*

La ausencia de una formación permanente, que permitiera al docente mejorar los conocimientos y las capacidades aprendidas en su formación inicial, da muestras de algunas carencias pedagógicas que se hacen visibles a través de los testimonios.

*Lo malo era cuando me decía el profesor - ¡Callejo! ¿qué pone aquí?- y yo le decía - profesor, no puedo decírselo porque no lo veo-, se volvía y me decía - ¿cómo que no lo ves?, pues ya le digo, profesor, que no lo veo- y me decía -¿pero tú sabes leer?, pues sí, profesor, yo sé leer, pero no lo distingo desde aquí- y se enfadaba un poco, pero me ponía en la primera fila, a ver si era porque no lo veía bien y allí sí que lo podía leer (Gregorio, entrevista 1).*

Pero además de estos problemas que el docente encontraba en su aula, los relatos de los participantes dibujan algunas de las preocupaciones que maestros y maestras tenían al

enfrentarse con aquella realidad escolar de posguerra. Sin duda, una de las preocupaciones más recurrentes resulta ser el analfabetismo de las familias. Todos nuestros protagonistas se reafirman sobre la existencia de un abundante número de padres y madres de escolares que no sabían leer ni escribir. Este hecho se visibiliza incluso en las propias familias de Felisa, Paula o Modesto. A través del relato de este último participante vemos cómo ni siquiera la matriculación del menor en el centro hizo posible el contacto entre la familia y la maestra:

*Yo creo que te mandaban a la escuela y punto. Te mandaban con uno que fuera un poco más mayor que tú y punto. Date cuenta que los padres tampoco iban por allí ni nada... A lo mejor llegabas y te preguntaba a ti la maestra, porque lo que es ir los padres por allí, ni pisaban. Yo te voy a contar mi caso: mi madre cuando tuve seis años, me mandó con mi hermana al colegio, que era más mayor que yo y ya está (...). Tengo un leve recuerdo de que la maestra, cuando entrabas al colegio, te preguntaba cosas y digo yo que si sería para hacer la matrícula, pero vamos, lo que es ir los padres, no (Modesto, entrevista 5).*

Esta ausencia de formación hacía que las familias no pudieran ayudar a los pequeños y dejaran su educación en manos del docente.

*Lo que nos mandaba la mujer era estudiar, la pobre mujer y algunas veces nos decía -copiar esto y luego lo hacéis en casa-, la verdad es que no lo hacíamos nunca (...). Luego, claro, es que los padres ni se preocupaban de las tareas, ni del colegio...Pero claro, si lo piensas bien, ¿a qué te iban a ayudar?, si la mayoría de ellos no sabían leer, ni escribir....Bastante tenían ellos ya. Me acuerdo que mis padres hacían las cosas de memoria, no porque supieran hacer nada, pero de memoria, contar con los dedos y eso, sí. Ellos ni se preocupaban del colegio, ni de las tareas, estaban deseando que llegaras a casa para mandarte algo (...). Los padres utilizaban a los niños para trabajar, más que para ir a la escuela. Ya desde los ocho años te mandaban a lo que fuera, de vaquero, de gabarrero... (Modesto, entrevista 4).*

Los propios docentes eran conscientes de esta realidad e intentaban que los menores adquirieran, al menos, los conocimientos básicos de alfabetización, para no seguir reproduciendo esta carencia formativa en las familias más humildes. Así podemos verlo desde los relatos de Felisa, Modesto, Paula o Gloria.

*La verdad es que la profesora sí que daba mucha importancia a que todos aprendiéramos a leer. Mientras los pequeños estaban leyendo, los mayores estaban copiando de la pizarra lo que la maestra ponía en ella. Me acuerdo que era una cartilla pequeñita y la profesora no te pasaba de hoja hasta que no te la sabías bien y... ¡anda que no te ponías contento cuando te pasaba de hoja!, ¡qué alegría! (Modesto, entrevista 4).*

A pesar de esta preocupación, podemos observar tras el análisis, que ninguno de los maestros y maestras de nuestros protagonistas ayudaron a las familias a paliar las carencias formativas de los progenitores, habiendo sido esta, una labor clave para mejorar la educación de los menores.

*Los profesores no ayudaban a aprender a los padres, en la posguerra, aunque años más tarde, sí me acuerdo que una tía mía, que no sabía tampoco leer ni escribir, sí fue a unas clases que vinieron a darlas al pueblo, pero eso ya en las escuelas nuevas (Felisa, entrevista 1).*

Esta primera preocupación, descubre otra inquietud con la que convivía el docente: el absentismo escolar. Gloria, Modesto, Felisa, Antonio, Gregorio y Paula manifiestan que, desde la edad de ocho años, los menores comenzaban a ausentarse del centro de forma paulatina.

*La maestra te preguntaba -¿por qué no has venido?-, y la echabas alguna mentira -porque estaba malo o porque no he podido- Nunca la decía que no había ido porque estaba trabajando ¡ni muchísimo menos!, no se lo decía porque no quería, aunque ella bien lo sabría, pero ni se lo decía a los padres, ni nada (Modesto, entrevista 7).*

En la mayoría de las memorias del Fondo Romero Marín analizadas, se constata esta falta de asistencia escolar que mencionan los protagonistas y que parece ser una constante a nivel nacional.

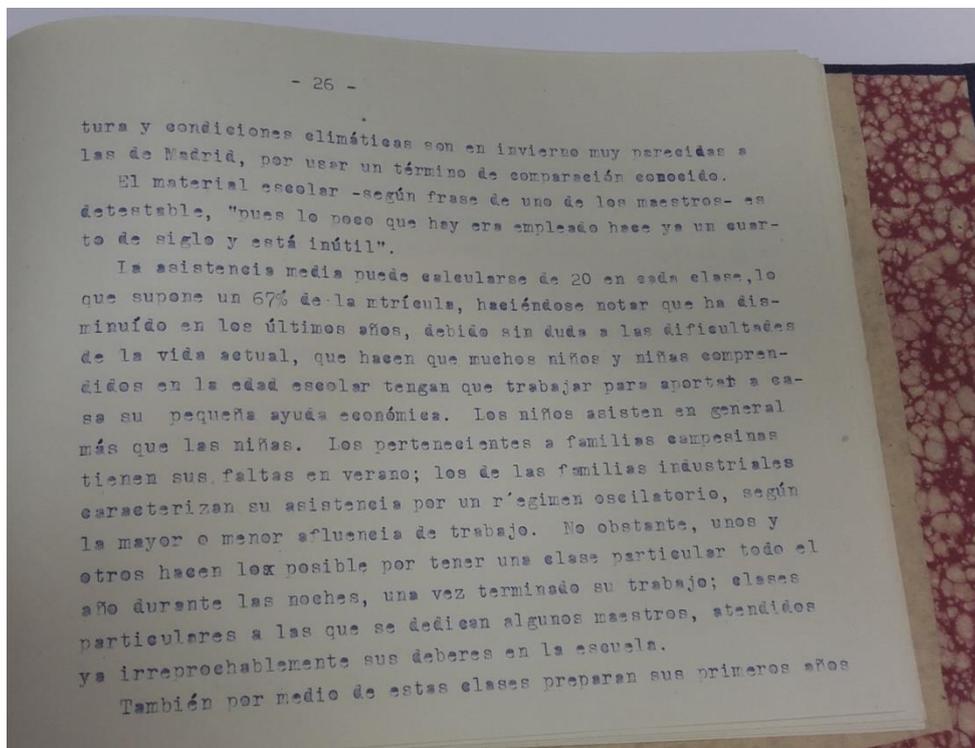


Figura 28. Análisis de una escuela de Alicante en 1950. Calabuig Mora, M.A. "Aspecto histórico, social y educativo de Bañeres" (p. 26). Trabajo inédito. 1950. FRM 211. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.

Las familias necesitaban contar con su mano de obra para poder mantener económicamente el núcleo familiar, por lo que los escolares, a partir de los nueve años, empezaban una etapa en la que las faltas de asistencia al centro eran frecuentes, sobre todo en las zonas rurales.

*Los niños solían faltar por problemas de que en las casas no había dinero y tenían que colaborar y ayudar a las familias (Felisa, entrevista 1).*

Con los relatos de nuestros protagonistas, vemos cómo este absentismo, a diferencia de lo que se escribe en las memorias, era superior en niños que en niñas en la provincia de Segovia y que cada mes se iba produciendo de forma más reiterada, hasta que el menor dejaba definitivamente de asistir a la escuela. Los estudiantes que conseguían terminar la etapa escolar, a la edad de catorce años, recibían el apoyo de maestros y maestras para que continuaran sus estudios, como así ocurrió en el caso de Gloria, Felisa o Antonio.

*A mi madre sí la decía la señorita -Felisa podía estudiar, podía estudiar- pero entonces no se estudiaba y pensándolo bien, ¿cómo ibas a estudiar a Segovia también?, ¿quién te llevaba y quién te traía? Es que no había posibilidades económicas (Felisa, entrevista 1).*

Desgraciadamente, las condiciones económicas de las familias de nuestros protagonistas solo hicieron posible la inserción laboral de estos pequeños (en el caso masculino) y la preparación para el matrimonio (en el caso de las niñas).

*A mi familia la parecía bien que yo fuese al colegio hasta los catorce años, después no. Cuando terminé el colegio yo ayudaba a mi padre (Felisa, entrevista 1).*

#### **6.4.6. Era una mujer muy buena, pero eso de besos y abrazos, nunca**

El análisis de las relaciones entre el docente y el medio en el que realiza su labor, resulta de crucial importancia para poder comprender aspectos relevantes de las características de la educación de posguerra. En esta subcategoría centraremos nuestra atención en analizar las relaciones entre docentes y estudiantes y entre los maestros y los compañeros de profesión, la inspección educativa, las familias y la comunidad.

Centrándonos en las relaciones entre los docentes y el alumnado, la mayoría de nuestros protagonistas, afirman en sus primeras entrevistas mantener relaciones idílicas entre sus maestros y maestras y ellos mismos.

*Me quería mucho, yo lo veía y él lo demostraba (Antonio, entrevista 1).*

El abundante número de horas que los menores pasaban con el mismo docente, como vemos en las biografías de Felisa, Modesto o Antonio, potencian una estrecha relación entre ambas figuras.

*Estuvimos con la maestra toda la escolaridad, no siendo alguna baja que tenía por enfermedad, el resto de la infancia la pasé con ella (Felisa, entrevista 1).*

Los mismos protagonistas confiesan que estas relaciones no eran las mismas para aquellos compañeros y compañeras de escuela que cambiaban continuamente de profesor, incluso, ellos mismos aprecian, como expone Antonio, que esta relación influía en la calidad del aprendizaje de los escolares.

*Las chicas estaban continuamente cambiando de maestras, conocíamos a todas, pero no hubo solo una. No sabían nada al lado de nosotros. Las maestras iban y venían (...). Así que, claro, la relación que tenían ellas con la maestra no era la misma que la que teníamos nosotros con el maestro (Antonio, entrevista 1).*

Las relaciones entre los participantes y sus profesores aumentaban si estos eran considerados por el docente como buenos estudiantes.

*Generalmente intentaban tratarnos a todas por igual, pero los maestros siempre tienen una preferencia por los alumnos que destacan y aquí pasa igual, si alguna destacaba, pues la tenía un poco más de simpatía, pero vamos, no discriminaba a ninguna (Felisa, entrevista 6).*

Los propios niños y niñas percibían esta desigualdad relacional, que se hace muy visible en el relato de Antonio:

*Me acuerdo que los demás compañeros decían que sólo nos hacía caso a los que estábamos sentados los primeros, “a los demás no nos hace caso”, decían. En las primeras filas siempre nos ponía a los que más sabíamos y, luego ya, ponía a otros detrás (Antonio, entrevista 2).*

Desde el otro punto de vista, Gregorio admite sentirse humillado por su maestro, por no ser considerado uno de sus alumnos favoritos.

*El maestro la tenía tomada conmigo y me pegaba cada dos por tres. Anda que me acuerdo que llevaba yo al cole, para el recreo, un poquitín de pan con un cachito de tortilla, que me hacía mi madre y no me dejaba comérmela, porque siempre me tenía castigado en la hora del recreo (Gregorio, entrevista 1).*

El sexo, también repercute de forma directa en las relaciones entre los escolares y el docente.

*Las maestras educaban a las niñas y los maestros a los niños, ya te conté que, incluso nosotras, las niñas, no nos dejaban ni hablar a los maestros hombres. Siempre nos teníamos que dirigir o a nuestra maestra, la que nos daba clase ese año, o a las otras maestras, no a ellos (Paula, entrevista 4).*

Esta represión de relaciones entre los menores de un sexo y los docentes del sexo contrario, posibilita, especialmente en el caso masculino, que cuando los maestros se dirigen a las alumnas, éstas tengan algunos sentimientos encontrados.

*Una vez me escapé del colegio, ¡con lo que era yo y me escapé! Lo hice, porque estaba yo haciendo las letras y vino un compañero mío y me pegó y me empujó. Yo le cogí, le empujé y con tan mala suerte que le tiré al suelo y el maestro me dijo -¡Ven aquí!- Y yo le dije que no, que no iba de ninguna manera y el maestro se levantó, fue hacia mí y yo me fui corriendo fuera del colegio (...). No sé si tenía miedo al maestro o a la reacción que pudiera tener. Si me llamaba, era porque no iba a pasar nada bueno (Gloria, entrevista 1).*

A pesar de algunas situaciones aisladas, que marcan la distancia entre docentes y estudiantes, todos nuestros protagonistas, excepto Gregorio, aseveran haber tenido buena relación con sus maestros.

*Le decíamos -¡buenos días señorito!- o -¡buenos días señorita!- y poco más. No nos trataban ninguno de los dos mal, pero del buenos días no pasaba (Gloria, entrevista 2).*

Pero también hacen visible la ausencia de contacto físico entre los escolares y el docente.

*Era una mujer muy buena, pero, eso de besos y abrazos, nunca. Yo nunca la he visto dando un beso y un abrazo a ningún niño. A lo mejor, si a algún niño más pequeño le pegaban los otros más mayores, pues iba a resguardarse a ella, ¡pero yo nunca la he visto besar! Ponía verdes a los mayores por haberle pegado y se acabó (Modesto, entrevista 5).*

Este tipo de relaciones muestran cómo, el único contacto físico que existía entre el docente y los estudiantes, no solía ser afectuoso.

*No era muy cariñosa. Nos dábamos los buenos días, por la mañana y nos despedíamos, por la tarde, pero no había contacto físico. No había abrazos. Esta maestra no era mala, pero vamos, también si te tenía que meter un tortazo, te le metía (Felisa, entrevista 1).*

La distancia que el docente marcaba con los estudiantes hace que los participantes sólo consideren al maestro como un instructor y no sea habitual la comunicación entre ambas figuras, más allá de la interacción que se da en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

*Con la profesora, de las cosas que nos pasaban, en realidad no podíamos hablar mucho, ¡hombre!, si nos pasaba alguna cosa grave en casa, se lo contaríamos, sí, lo contábamos, pero tampoco se hablaba mucho. Cada uno, los problemas de su casa, se los reservaba para él (Felisa, entrevista 4).*

Fuera del aula, los maestros y maestras de zonas urbanas no tenían ningún contacto con los estudiantes.

*La verdad es que no sé ni dónde vivían ellos, ni maestros ni maestras. Nosotros no teníamos ninguna relación con ellas (Paula, entrevista 4).*

En las zonas rurales, a pesar de que los maestros y las maestras solían ser vecinos de la localidad, los menores no solían entrar a sus casas.

*Estaba la puerta cerrada y me acuerdo que para acceder a ella, había que subir unas escaleras y, no, allí no nos dejaban subir (Gloria, entrevista 2).*

Sólo en el caso de que los escolares fueran amigos de los hijos e hijas del maestro, se admitía su presencia en la vivienda.

*Yo he entrado muchas veces con sus hijos, a llevarlos cosas (...), pero el resto de niños, no, no creo que entrasen a nada (Antonio, entrevista 4).*

Cuando culmina la etapa escolar, las relaciones entre los escolares y el docente se hacen cada vez más invisibles. Sólo en el caso de Antonio, que afirma tener buena relación con los hijos de su maestro durante los años de adolescencia y madurez, este trato continúa existiendo. En las demás narraciones de nuestros protagonistas, podemos ver cómo las relaciones con sus profesores se van haciendo cada vez menores hasta llegar a desaparecer.

Un caso significativo, como es el de Felisa, nos deja descubrir que tras finalizar la escuela, las relaciones entre los docentes y los hijos e hijas de las clases populares siguen siendo de sumisión. Esta narradora nos explica cómo su familia y ella misma cultivaban las propiedades de la familia de la maestra, permitiéndonos destapar cómo los escolares con menores recursos seguían reproduciendo en sus relaciones con el maestro, después de la escuela, su rol de clase.

*Yo he tenido, después de terminar el colegio, muy buena relación con ella (...). Nosotros hemos tenido muy buena relación con ella, porque llevábamos las tierras de su familia. Ella era una tía de la persona a la que labrábamos las tierras (Felisa, entrevista 1).*

Otro de los núcleos de este análisis es la relación entre el docente y sus compañeros y compañeras de profesión. Ya hemos visto, en anteriores apartados, cómo no era frecuente la socialización del docente con otros maestros y maestras. En los casos de Gloria y de Modesto, ambos estudiantes de escuela mixta, a cargo de un solo maestro o maestra, no existen relaciones entre el docente y otros profesionales análogos. En los casos de Antonio y Felisa, el primero alumno de un aula masculina y la segunda, estudiante de un aula femenina, aparece una pequeña relación con los compañeros del sexo opuesto. De esta forma, mientras Antonio no hace demasiada alusión a las relaciones entre el maestro y la maestra de la misma localidad, Felisa sí expone que existían relaciones entre ambos maestros.

*La maestra se iba a Segovia, a su casa, no se quedaba en el pueblo. Al cabo de unos años, se marchaba a Segovia con el maestro. Luego ya se hicieron medio novios. Me acuerdo que los niños los observábamos y veíamos que, en el recreo, se juntaban y luego comían ya juntos en un aula u otra (Felisa, entrevista 1).*

Los menores, que no están acostumbrados a observar este tipo de relaciones entre los docentes de diferente sexo, cuando las presencian, creen que el único fin de esa relación entre sexos es lo que a ellos mismos les han transmitido sus maestros: formar una familia.

En los relatos de Paula y Gregorio, ambos enmarcados en escuelas públicas de la capital segoviana, sí podemos apreciar una relación entre los docentes que instruyen en el mismo centro.

*Me acuerdo que en el recreo se juntaban y se quedaban sentadas charlando (...). Ellas no jugaban con nosotras. Se quedaban charlando allí, en el colegio, y no salían del centro, hasta que no llegara la hora de volver a casa. Se reunían los profesores de los chicos y las de las chicas, en la parte de arriba y allí hablaban mientras nosotros jugábamos (Paula, entrevista 3).*

En estos dos casos, los protagonistas aprecian diferente relación entre los docentes y otra de las figuras que resulta de interés: el director. Los relatos ilustran cómo el director está representado en el centro de Paula y en el de Gregorio por un hombre.

*El que controlaba todo era el director. Él tenía un pequeño despacho, a un lado, y allí pasaba la jornada, sin salir del despacho. Luego, cuando se llegaba la hora del recreo, a veces se ponía a hablar con los maestros, pero la verdad es que no tenía demasiada relación con nadie, y mucho menos con los niños y las niñas, a nosotros ni nos hablaba (Paula, entrevista 5).*

Los protagonistas diferencian al director del resto de profesores, porque no tiene contacto con los menores, no da clase y realiza otro tipo de tareas diferentes en el centro que el resto de maestros y maestras.

*Lo que sí me acuerdo era del despacho del director, que estaba allí a un lado. Aunque nosotros le veíamos poco, porque él no salía de su despacho en todo el día, estaba allí metido y ese no daba clase. Se encargaba de recoger las quejas sobre los niños que fueran al colegio, pero él no salía de allí. Yo creo que era una persona más formada que los profesores normales que daban clase y se encargaba de estar allí, haciendo papeles y vigilando un poco (Gregorio, entrevista 4).*

La presencia de la figura del inspector y la inspectora en los relatos de Felisa, Gloria y Antonio, también nos lleva a descubrir, el tipo de relación jerárquica que se establecía entre el docente y la inspección. Los participantes recuerdan las formas que tenían que adoptar los escolares cuando aparecía en el aula algún miembro de este cuerpo educativo.

*Nos hacían levantarnos corriendo (haciendo referencia a la maestra). Me acuerdo que iba alguien de ellos y rápidamente nos hacían levantar y también me acuerdo que nos preguntaban alguna vez, alguna cosa del colegio, pero lo que más hacían era hablar con la maestra o el maestro que estuviera. Pero vamos, era cosa de venir y largarse, no te creas que estaban mucho por allí (Gloria, entrevista 3).*

Antonio también explica que el inspector solía preguntar a los menores acerca de algunos contenidos aprendidos en la escuela.

*Pues preguntaba a algún niño algo de la escuela. El maestro no nos preparaba porque ya nos enseñaba bastante, no hacía falta prepararlo (Antonio, entrevista 2).*

Queremos señalar que hemos desenmascarado también en este punto, una clara distinción entre las relaciones que se establecían entre el docente y el inspector en función del sexo. De esta forma, si el inspector era un hombre e iba a visitar un aula que estuviera a cargo de una maestra, la relación era mucho más autoritaria y jerárquica que si ocurría la situación contraria.

*Había una inspectora, que vino una vez o dos a hacer la inspección, y tenía un hijo (...). Llevaba unos mapas, que había hecho el niño, (haciendo referencia al hijo de la inspectora) y los estuvimos viendo. Era un chiquillo de nuestro tiempo, o así, muy majete (Antonio, entrevista 2).*

Con este extracto de entrevista, vemos que la mujer, a pesar de su puesto de trabajo y su cargo, sigue asumiendo de forma prioritaria su papel como madre, igual que ocurre con la maestra. Este aspecto es fundamental, pues descubre cómo su papel queda menospreciado en relación al del hombre.

Las relaciones familiares nos llevan a reflexionar sobre las interacciones que surgen entre el docente y las familias. Las primeras entrevistas con los participantes ya revelan una ausencia de relaciones casi total entre padres y madres y docentes.

*La familia y la escuela eran dos ambientes separados. Los padres no iban a la escuela, no se metían en lo que hacíamos allí (Felisa, entrevista 1).*

El primer contacto que todas las familias establecen con el docente, excepto la de Modesto, es en el momento de matriculación del escolar en el centro educativo.

*Te llevaban los padres y allí te dejaban al chico. Hablaban con el maestro y se acabó, allí no había más rituales. La maestra anotaba en su cuaderno la matrícula del alumno y ya está (Felisa, entrevista 4).*

Descubrimos que éste trámite solía ser realizado por las madres de los menores, como nos explica Paula:

*Cuando nos iban a llevar al colegio, pues sí, mi madre llevaba los papeles que hicieran falta y luego ya no volvió más por allí. Eso mi madre... Mi padre no, jamás. A él no le preocupábamos nada. Mi madre fue la responsable de matricularnos y acompañarnos el primer día, luego ya nos juntábamos algunas chicas y ya íbamos y veníamos solas (Paula, entrevista 5).*

Los niños y las niñas asistían solos al centro, acción que no favorecía la comunicación diaria entre familias y maestros. Sólo Gregorio, recuerda haber visto a algunas madres recoger a los hijos en el colegio, en las primeras etapas de escolarización. Este extracto, de una de sus entrevistas, muestra el distanciamiento entre la familia y la escuela.

*La verdad es que la familia en la escuela no estaba nada. Los padres iban a veces a recoger a los niños, cuando eran pequeños, a la puerta, porque había algunos que eran más pequeños que yo. Yo, al fin y al cabo, sabía ir a casa, pero había algunos que no sabían e iban los padres a por ellos (Gregorio, entrevista 4).*

El resto de protagonistas dicen que acudían a la escuela en compañía de sus hermanos o de otros compañeros de la misma edad.

*A llevarnos al colegio no iba nadie. Como era allí, en el pueblo, íbamos con los hermanos solos (Gloria, entrevista 4).*

Una vez que los menores aprendían a ir solos a la escuela, la familia perdía totalmente el contacto con la escuela y sus maestros.

*Relación, ninguna. Allí los padres no hablaban nada con los maestros (...), y, desde luego, trato entre ellos, pues poco. Los padres tenían respeto a los maestros y como la*

*mitad de ellos, pues los hombres no sabían nada de letras, pues yo creo que hasta les parecía el maestro alguien superior a ellos (Felisa, entrevista 1).*

En este extracto, de la entrevista primera de Felisa, ya se desvela cómo las familias consideraban al docente como una figura superior a ellos, tanto a nivel académico como social. Este hecho favorece que si los menores recibían un trato injusto por parte del docente, los padres no reprendieran su actuación.

*Yo, cuando llegaba a casa, a lo mejor llegaba llorando o doliéndome las manos o lo que fuera y mi madre me decía -¿qué te ha pasado?, pues, que me han pegado, madre-, y ella me decía -¡claro, ya habrás hecho alguna!- y la decía yo -pues como todos, madre, yo que sé. Me han pegado unos reglazos en las manos y se me ha ocurrido que, para que no me pegase más, la solución era esconderle la regla al maestro detrás del armario-, y mi madre me decía -claro, es que eso no se puede hacer, hijo, eso no se puede hacer- (...). Los padres, en vez de defender a los hijos, defendían al maestro. Mis padres me decían - tú, hijo, cállate y haz lo que te manden, haces las tareas y todo lo que ellos te manden-. Desde luego, a aguantar y a callar, eso era lo que nos enseñaban nuestros padres (Gregorio, entrevista 1).*

Las familias enseñaban a los descendientes la importancia de respetar al maestro y la maestra.

*Antes se tenía un respeto a los maestros, tanto por parte de las familias como de los niños y niñas (Felisa, entrevista 1).*

Ni siquiera cuando los maestros no asistían a clase, las familias se preocupaban de esta ausencia. Felisa cuenta que, en ocasiones, sustituía al maestro su propia mujer, que no era maestra, pero que las familias de los alumnos no exigían ninguna explicación ante este hecho.

*Cuando no estaba el maestro, daba clases la mujer, que no era maestra ni nada. La llamaban “la tía sartén”, los chicos... ¡fíjate! (...). No sé lo que sabría la mujer pero, vamos, que ella no era maestra (...). Si por ejemplo algún día se tenía que ir a hacer algún recado a Segovia o marcharse a algún otro sitio, la mujer le sustituía (...). No hacía falta tramitar ningún papel, se iban y punto (Felisa, entrevista 5).*

El único relato que muestra una mayor relación entre la familia y el docente es el de Gloria. Esta narradora nos explica que, al ser sus padres los propietarios de la tienda de alimentación del pueblo, los maestros solían ir al establecimiento a comprar comida y hablaban con sus progenitores.

*Los maestros iban a mi casa, porque como tenían la tienda, lo mismo el maestro, que el cura, que la hermana del cura, que toda esa gente, la reunión era en mi casa, iban allí. Además que recuerdo que, muchas veces, venían a pasar el rato con nosotros, porque date cuenta que en un pueblo tan pequeño, como el nuestro ¿qué iban a hacer? (Gloria, entrevista 1).*

A partir de la narración de Gloria, consideramos un nuevo tema de análisis, las relaciones entre los docentes y la comunidad.

#### 6.4.7. Ellos se llevaban bien con la gente del pueblo

Desde las primeras entrevistas de todos los protagonistas, especialmente las de Gloria, Modesto, Felisa y Antonio, percibimos que el maestro y la maestra mantienen una relación horizontal con algunos poderes locales. Distinguimos que esta figura suele aparecer interactuando con el alcalde de la localidad, en la celebración de actos navideños, en las ceremonias de la Primera Comunión y la Confirmación de los escolares; y con otros poderes provinciales, en las festividades locales.

*El maestro solía participar en las fiestas del pueblo, para los paloteos y eso, él se encargaba de todo. Él tenía relación con todos los grandes de aquí, de Segovia, con Marín, Pascual Marín, el gobernador (Antonio, entrevista 4).*

Especial vinculación mantiene en las zonas rurales el maestro con el párroco local. Estas interacciones se llevan a cabo tanto dentro del aula, así lo comentan Gloria y Felisa, como fuera de ella, como podemos ver en el caso de Antonio. El objetivo de estas relaciones era la cooperación entre ambas instituciones para la formación espiritual del menor.

*El maestro y el cura tenían buena relación (...). Por ejemplo, cuando los niños íbamos a tomar la comunión, íbamos todos los chicos a la iglesia y el cura nos daba una lección para prepararnos para la Primera Comunión. Y antes, pues..., la religión la dábamos también en la escuela, nos la daba el maestro, era muy buen maestro. A la escuela el cura no iba, éramos los niños los que íbamos a la iglesia. Don Gumer nos daba religión y nos daba de todo... ¡el catecismo!, ¡ay madre mía!, ¡a rajatabla!, el padre Astete... Me acuerdo del catecismo de memoria, el catecismo del padre Astete le estudiábamos todos los años (Antonio, entrevista 2).*

Tanto Gregorio como Paula, ambos nacidos en la capital, cuentan que ellos no percibieron esta relación entre el maestro y los sacerdotes cercanos a la escuela.

*Ningún cura pisaba la escuela (...). La verdad es que hacíamos mucha religión en la escuela, pero no por mediación del cura, sino de la maestra (Paula, entrevista 5).*

Felisa, Antonio, Modesto y Gloria, también aluden a que los docentes solían tener buena relación con el resto de vecinos del pueblo.

*Ellos se llevaban bien con la gente del pueblo porque, al ser pocos, pues todos nos llevábamos bien (Gloria, entrevista 3).*

A pesar de que las relaciones entre los docentes y los vecinos, no eran tan horizontales como las que hemos percibido con los poderes locales.

*Se les veía más formados, mejor valorados en la sociedad (Felisa, entrevista 1).*

Tanto el origen social del docente como la posición social que le otorgaba su papel como maestro le diferenciaban del resto de habitantes del pueblo, principalmente de aquellos con menores recursos.

*A la maestra, igual que al maestro, se la respetaba mucho (...). Solía ser una persona de una familia adinerada, los pobres nunca llegaban a esos puestos, no valía cualquiera (Felisa, entrevista 1).*

Los testimonios de los protagonistas ilustran cómo las maestras, tenían una consideración mayor que el resto de las mujeres del pueblo, por el cargo público que ocupan.

*Pues buena mujer... sin envidias, al menos eso es lo que yo creo, si es que ¿qué la iban a tener envidia? Con lo buena que era... ¡Hombre! Era más respetada, eso sí... como tenía estudios, la gente la veía de otra forma (Modesto, entrevista 4).*

Modesto y Felisa nos explican que esta posición era la que no permitía que la maestra tuviera muchas relaciones sociales, especialmente con hombres de la localidad.

*Ya sabes que parece que entonces, los hombres tenían un respeto de ir con la maestra, porque era una señora de carrera y los hombres de allí eran atrasados y cazurros como ellos solos, casi te daba hasta vergüenza de arrimarte a ella... imagínate cómo iban a conquistarla con las albarcas, los pantalones con mil remiendos, porque estaban rotos y siendo ella una señorita de carrera ¿cómo te la ibas a echar de novia? (Modesto, entrevista 4).*

Las maestras sólo tenían contacto con los hombres del pueblo, cuando éstos llevaban leña a la escuela, como nos explica Modesto, haciendo visible también a través de la narración algunos estereotipos de género que resultan claves para analizar estas relaciones.

*A lo mejor si iba algún señor mayor a partir leña, pues para eso sí que lo metía al cuartucho este que te he dicho y a lo mejor hablaba un poco con la maestra, pero sólo para eso, si no allí no iba nadie. Por lo general, ya te digo que estos que entraban, eran hombres, porque las mujeres no podían partir los palos ni los niños tampoco. Iban con un freno grande y lo partían (Modesto, entrevista 2).*

Las diferencias resultan significativas si nos fijamos en la relación que tenía el docente con el resto de miembros de la comunidad, especialmente varones. El docente realizaba actividades sociales como el resto de hombres del pueblo, interactuando con ellos, como un miembro más del grupo.

*Jugaba los domingos a la partida con los hombres y se enfadaba si perdía. El maestro estaba muy integrado en el pueblo, era muy buen maestro, de verdad (Antonio, entrevista 4).*

No queremos terminar este apartado sin mencionar que, a pesar de las mayores o menores relaciones entre el docente, las familias y los poderes locales, tanto los relatos como los trabajos inéditos del Fondo Romero Marín analizados, desvelan una total despreocupación de las autoridades y el vecindario por los problemas pedagógicos de la escuela. Las relaciones que se establecían entre el maestro y el resto de agentes sociales no lograban motivar una preocupación social por los asuntos de la escuela.

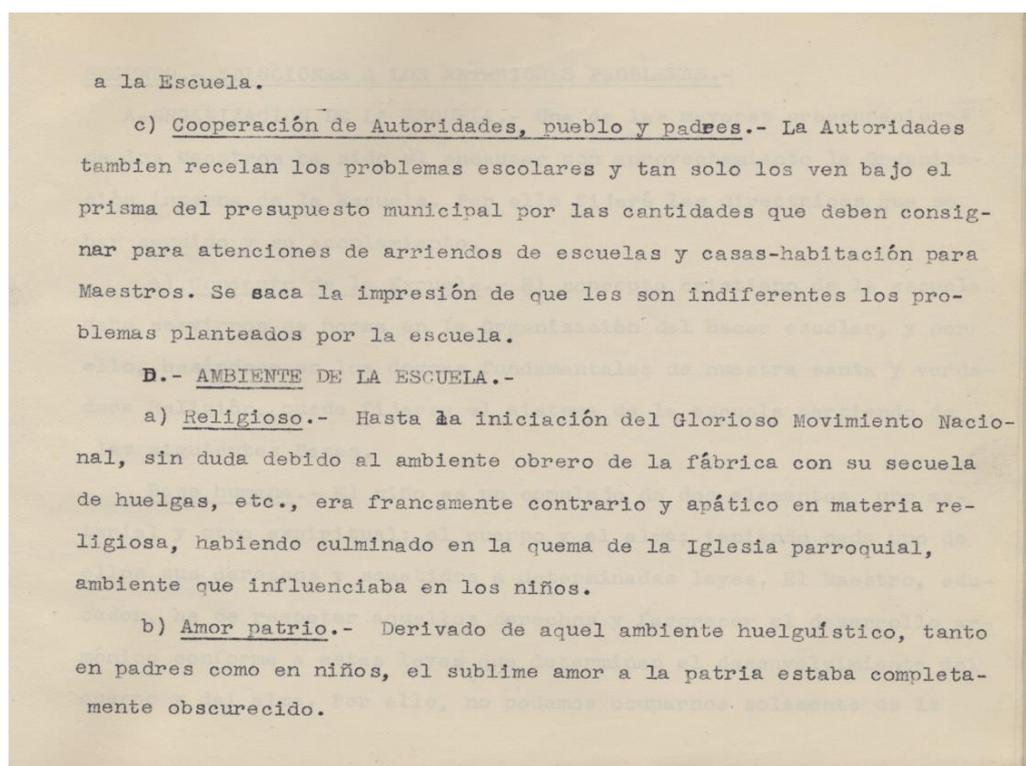


Figura 29. Análisis de cooperación social con la escuela de un pueblo de León en 1950. Pérez Carreño, E. "Monografía pedagógica en Toral de los Vados" (s.p.). Trabajo inédito. 1950. FRM 210. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.

El análisis de esta subcategoría arroja datos sobre cómo el docente era el único encargado de la educación de los menores, de la conservación del centro y de solucionar cualquier problema nacido en el ámbito escolar. La colaboración del sacerdote, en la educación moral de los jóvenes, era el único apoyo que esta figura tenía para la enseñanza de los escolares.

### **6.5. Gloria, Felisa, Modesto, Antonio, Gregorio y Paula**

La última categoría del análisis del relato escolar de los protagonistas, trata de hacer una recopilación sobre aquellos aspectos que han emergido del análisis de los relatos biográficos de nuestros participantes y que aluden a temas relacionados con el alumnado. Partiremos de una descripción sobre la condición social del alumnado que asistía a las escuelas públicas nacionales para, posteriormente, conocer otros temas como: el tratamiento del alumnado con algún tipo de deficiencia o discapacidad; las interacciones entre los escolares durante la jornada escolar; o las posibilidades educativas que los estudiantes de clase popular tenían tras la finalización de la etapa escolar.

### 6.5.1. La mayoría de los niños iba a colegios públicos

Gloria, Felisa, Modesto, Antonio, Gregorio y Paula, se clasifican desde sus primeras entrevistas como estudiantes de clases populares. Ya hemos podido apreciar, hasta el momento, cómo todos ellos asisten a escuelas públicas nacionales y a lo largo de sus entrevistas se describen de forma diferente a otros estudiantes, matriculados en centros pertenecientes a la Iglesia.

*Los de pago eran bien diferentes, anda que no iban las niñas bien vestidas..., con sus uniformes, una faldita, su camisa, su chaqueta, un lazo que llevaban en la cintura... Era gente que podía, era pudiente y podía pagarlo, el resto nada. La mayoría de los niños iba a colegios públicos (Paula, entrevista 5).*

Los propios protagonistas afirman que a las aulas de centros públicos asistían escolares con un nivel socio económico bajo.

*Y en la escuela pasaba igual, la mayoría de los niños que iban al colegio venían de familias de clase media – baja (Felisa, entrevista 5).*

Ni dentro ni fuera de la escuela, los participantes tenían ningún contacto con otros escolares de mayor poder adquisitivo.

*No nos mezclábamos mucho con la gente más pudiente, no (Felisa, entrevista 5).*

La vestimenta, constituye un elemento esencial para la autoclasificación de los menores en una u otra clase social. Todos nuestros protagonistas, al recordar el inicio de su etapa escolar, sienten cierta tristeza, al explicarnos cómo iban vestidos cada mañana a la escuela.

*Con una batina de nada. No teníamos nada. Me acuerdo que la mía era de cuadros grises y negros y luego llevaba una camiseta que se me veía por encima de la bata (Felisa, entrevista 1).*

Un único traje o dos, en el mejor de los casos, eran utilizados como vestido por los escolares durante toda la semana. Paula recuerda que su madre, lavaba este traje por la noche y le secaba al calor de la chimenea, para que sus hermanos y ella misma pudieran ir limpios a la escuela. Gregorio nos explica que lo importante para sus familias, en aquellos años, era que los menores pudieran ir vestidos independientemente de cómo estuviera su ropa de vieja.

*Cada uno iba vestido como quería, bueno, en realidad como podía. Ibas con la ropa que te ponía tu madre. Para la ropa no había ningún criterio, unos mejor, otros peor y otros a medias, pero... íbamos todos tapados, que eso era lo que importaba (Gregorio, entrevista 2).*

Las carencias económicas de las familias populares hacen que todos nuestros protagonistas, al hablar de los trajes que llevaban a la escuela, inmediatamente recuerden cómo sus respectivas madres solían remendar los ropajes de los pequeños, con el fin de que éstos sufrieran de la menor forma posible las carencias de su clase y

las inclemencias del tiempo. Felisa cuenta que los maestros pedían a las familias que los menores asistieran a la escuela con la mayor higiene posible.

*A la escuela podíamos llevar, dentro de esta imagen que te he contado, cualquier cosa, no nos mandaban llevar ni babi ni nada. Lo único que nos mandaban es ir limpias, eso sí, la ropa la teníamos que llevar limpia (Felisa, entrevista 3).*

Junto al vestido, en todos los relatos, aparece el recuerdo del calzado con el que los niños y las niñas asistían a la escuela. Modesto nos explica que en muchas ocasiones, este calzado estaba roto y los padres intentaban coserlo con alambre. Este participante describe en su relato el frío que solía pasar en los meses de invierno, por no disponer de un calzado adecuado para la época invernal. Felisa o Gloria relatan que tenían sólo dos pares de zapatos, unos para invierno y otros para verano.

*Y las niñas llevábamos zapatos o unas zapatillitas con suela de goma, más baratas que... En invierno, zapatos de goma y cuando hacía un poco de calor, estas zapatillas que te digo (Felisa, entrevista 3).*

Gregorio argumenta que, en su caso, solía llevar todo el año unas zapatillas de esparto.

*Algunas veces con las zapatillas con algún roto, pero bueno. Es que en realidad entonces tampoco había este calzado. Llevábamos unas zapatillas con cintas, que iban atadas por toda la pierna y eran de esparto. Ha cambiado mucho la vida (Gregorio, entrevista 2).*

Otro de los aspectos que los protagonistas, especialmente las mujeres, suelen recordar cuando evocan su imagen como alumnas es el pelo.

*Luego es que yo era una niña, por lo que se ve y me decían, muy guapa y entonces mi madre me peinaba unos tirabuzones (Paula, entrevista 1).*

Paula, Felisa y Gloria solían llevar de pequeñas el cabello largo y con tirabuzones. Las madres se encargaban de peinarlas y hacerlas algunos recogidos ir a la escuela.

*El pelo lo llevábamos atado, con coletas (Felisa, entrevista 3).*

A través del recuerdo del cabello, Paula nos explica que en una ocasión fue víctima de la pediculosis, un padecimiento que resultaba recurrente en muchas escuelas públicas.

*Yo tuve un tiempo que tuve compañía..., compañía en el pelo, piojos, y me acuerdo que tuvieron que cortarme el pelo y mi madre, con vinagre y con agua que calentaba en una palangana, me lavaba para quitármelos (Paula, entrevista 2).*

Durante la etapa escolar, los pequeños solían ser retratados por un fotógrafo para recordar su paso por la escuela. Felisa lamenta este hecho, pues la protagonista explica que su fotografía de escuela, la representaba con un aspecto físico que ella misma aborrecía. El sentimiento de ira que le generaba verse en este documento iconográfico, que daba cuenta de la paupérrima realidad que vivió siendo niña, le hizo romperle años más tarde.

*Tenía unos pelos..., unas pintas..., me hicieron una foto de colegio y años después la rompí porque no me gustaba verme así* (Felisa, entrevista 1).

Este relato de la imagen física deja aparecer algunos otros problemas, con los que convivían los escolares. La falta de alimentación y la escasa higiene hacían proliferar algunas enfermedades a las que hacían frente de forma habitual los niños y las niñas.

*Me acuerdo que me tuvieron que cortar el pelo porque se me caía todo. Mi madre me cortó totalmente el pelo y luego me ponía un pañuelo en la cabeza. Yo cogía y me le quitaba porque pensaba que no me dejaba crecer el pelo y me decía -¡no te le quites, hija, que estás muy fea sin el pelo!- y como yo me le quitaba me decía - ¡bueno, pues no sales a la calle!- pobrecita, cómo la veo... Me acuerdo mucho de ella* (Paula, entrevista 5).

En todas las narraciones de los protagonistas, podemos apreciar cómo su etapa escolar y la de sus compañeros, fue vivida sufriendo algunas enfermedades.

*De lo que sí me acuerdo, ahora que lo dices, era de un compañero que tenía los oídos casi siempre mal y a ese niño le metían la lana de las ovejas, porque recuerdo que en el pueblo, las ovejas eran merinas y en los oídos le ponían la lana de las ovejas merinas ¡fíjate la suciedad que no le entraría por el oído al pobre niño!* (Gloria, entrevista 4).

Modesto también comenta que sus propios hermanos fueron víctimas de algunas dolencias vinculadas con condiciones de vida extremas, que llevaron a la muerte a varios de ellos.

*El resto de mis hermanos, los que se murieron, pues lo mismo, porque todos eran mayores que yo. Yo soy el más pequeño de todos. Me estoy acordando ahora de uno de ellos, que tenía el labio partido... Era de los pequeños, antes que yo. Me acuerdo que tenía una rajita en el labio y murió con cuatro o cinco años del famoso "cólico miserere". Yo tendría tres años, pero me acuerdo bien de él, no se me ha olvidado. Todo el día tomando jarabes, que eran las únicas medicinas, y sin arreglar nada... Fueron años muy difíciles* (Modesto, entrevista 7).

El recuerdo de las enfermedades de los hermanos lleva a que Modesto nos cuente, cómo algunos de ellos, ni siquiera tuvieron la posibilidad de ir a la escuela, pues su familia necesitaba disponer de su mano de obra para mantener el hogar.

*Fíjate mi hermano, el pobrecillo, no fue nunca a la escuela, y no sabía nada el hombre... ¡todavía menos que yo! Y mi otra hermana mayor, lo mismo, analfabeta también, date cuenta, pobrecillos... Como eran los dos mayores, se les puso todavía antes a mí a trabajar y no sabían ni leer, ni escribir* (Modesto, entrevista 7).

Esta narración, permite destapar las condiciones familiares que sufrían los estudiantes de aquellas escuelas públicas de posguerra.

*Con la situación que había por entonces, en cuanto un niño de una familia un poco más humilde, valía para trabajar, ya fuera como vaquero, al pinar o donde fuera, allí iba. Si se podía ganar un duro para la familia, era mejor que el niño estuviera trabajando que*

*yendo a la escuela, así que, no quedaba otra, los niños iban a trabajar y punto (Modesto, entrevista 1).*

En todas las biografías, hemos visto cómo la única forma de que los menores pudieran salir del analfabetismo era asistiendo a la escuela. Las familias apoyaban que sus hijos e hijas fueran escolarizados, siempre que las condiciones económicas del núcleo familiar lo permitieran. Así, vemos cómo algunos estudiantes recorren cada mañana varios kilómetros andando, para asistir a la escuela.

*Al colegio también venían niños y niñas de la Fábrica de “peladera”, que venían andando, y tenían que comer en la escuela, claro. Se traían un bocadillo y, si hacía bueno, se lo comían al sol y, si hacía malo, pues se lo comían a la estufa con la profesora, dentro del colegio (...). Allí, donde la fábrica, había casas y esos niños se venían al colegio aquí, bueno, y también de donde la curva, porque todo eso pertenecía a Hontoria. Desde la primera curva de la carretera que baja hacia “El Puente de Hierro”, hasta la Fábrica de “Juan Pepe”, todo eso era de Hontoria (...). Por eso era por lo que venían niños de allí al colegio (...), ¡venían a pie! No venían acompañados, venían por las mañanas los niños solos (Felisa, entrevista 6).*

Las carencias que sufrían las familias desvelan cómo los hogares no tenían recursos para que los menores pudieran alfabetizarse sin ir a la escuela.

*Y... bueno, te soy sincera, en casa lo que eran libros, muy poquitos, por no decir casi ninguno (Paula, entrevista 4).*

Los propios padres y madres de los menores, como cuentan Modesto o Felisa, son en muchas ocasiones, víctimas de ese analfabetismo.

*También leía cuentos, aunque yo nos los tenía. En mi casa no teníamos. Mi padre aprendió a leer él sólo de mayor, cuando se jubiló (Felisa, entrevista 1).*

Felisa nos explica que ante las carencias de este tipo de recursos, los estudiantes buscaban estimular sus propios aprendizajes en cualquiera de las situaciones de su vida cotidiana.

*No, el periódico no, no teníamos periódico. Leíamos papeles que nos encontrábamos. Por ejemplo, yo me acuerdo que iba a llevar las vacas a pastar por la vía arriba y del tren, tiraban revistas y yo las cogía para leerlas (Felisa, entrevista 1).*

### **6.5.2. Los niños que estaban mal no iban al colegio**

Desde el análisis de resultados realizado, Felisa, Modesto, Paula, Gloria, Gregorio y Antonio, nos han explicado la fuerte tendencia que la educación primaria española de posguerra tendía hacia la homogeneidad, aspectos que también se han hecho visibles en la legislación escolar del momento. Objetivos rígidos, desarrollados a través de contenidos semejantes para todo el alumnado y potenciados por una distribución espacial y temporal carente de flexibilidad, marcan el aprendizaje primario. A estas peculiaridades educativas se unían una ausencia casi total de materiales, especialmente

en las aulas rurales, unas actividades de enseñanza-aprendizaje uniformes y poco motivadoras para los estudiantes y una ausencia total de participación familiar. En el siguiente apartado, profundizaremos en otro punto esencial para recomponer cómo se trataba la diversidad en los centros educativos segovianos, poniendo en el centro del debate la atención a la diversidad del alumnado.

Las entrevistas de nuestros participantes nos dan las primeras claves para llegar a profundizar en esta problemática. Algunos protagonistas, como Gregorio o Paula, afirman que en su infancia sufrían problemas de visión.

*En aquellos años, si tenías problemas de vista, te aguantabas, como tampoco había médicos para los pobres, pues... (Paula, entrevista 3).*

Las familias no disponían de suficientes conocimientos ni recursos para detectar las deficiencias visuales de los menores.

*Gafas, por ejemplo, que algún niño le faltara algo de vista, que es lo más normal, pues tampoco. Date cuenta que es que entonces, a lo mejor los padres ni se preocupaban de si veías o no veías (Modesto, entrevista 4).*

Los centros educativos, y muy especialmente los maestros y maestras, lejos de intentar paliar este tipo de carencias, contribuían al empeoramiento de los pequeños, como se demuestra en el relato de Gregorio.

*Yo, como no veía bien de pequeño, porque yo creo que he nacido corto de vida, pues me castigaban y me ponían en la última fila (...). Ahora que lo pienso, yo no sé si había alguien en clase que tenía gafas, de los que me acuerdo, no las tenía ninguno. Los profesores pasaban (Gregorio, entrevista 1).*

Cuando preguntamos al resto de protagonistas si recuerdan a algún compañero o compañera que tuviera problemas de visión, Gloria y Felisa recurren a la misma descripción:

*No... además es curioso porque, ahora que lo pienso, ningún niño llevaba gafas. Gafas allí no llevaba nadie, ¿eh?, no sé si luego ya más tarde... pero vamos, en la escuela nada, ni les tapaban el ojo vago ni nada de eso, eso antes no existía (Felisa, entrevista 5).*

Resulta curioso, cómo al realizar esta pregunta a Antonio, viaja a su recuerdo la imagen de un único estudiante que sí tenía este instrumento óptico: el hijo del maestro. Este dato nos hace pensar que los docentes sí eran conscientes de este tipo de deficiencias visuales entre los escolares, pero ni tenían mecanismos para paliarlas ni, en muchos casos, sentían la necesidad de hacerlo.

A lo largo del análisis de los testimonios de nuestros protagonistas, especialmente los de Antonio y Paula, hemos percibido cómo, los mismos participantes, son conscientes de los problemas de aprendizaje de algunos compañeros y compañeras, en la lectura y el cálculo. Estos mismos protagonistas, junto con Gregorio y Felisa, detallan que los métodos que empleaban los docentes para atenuar estas carencias eran el castigo, la exposición en público de los menores (con la consiguiente ridiculización por no saber

realizar la tarea propuesta) o, en el mejor de los casos, la ausencia de tratamiento alguno, siendo estos escolares colocados en puestos lejanos a la pizarra. Este hecho explica que Antonio recuerde a uno de sus compañeros de clase y le describa como un alumno con capacidades limitadas, a pesar de que, como el mismo participante apunta, después se demuestre que tenía otro tipo de habilidades que no fueron potenciadas por el docente en el aula:

*Había uno que era muy corto y le costaba mucho aprender todo, pero después ha sido un gran trabajador y con mucha idea para hacer las cosas, pero en aquellos años no tenía capacidad para aprender, le faltaba algo que no... (Antonio, entrevista 2).*

Felisa narra, cómo ya mencionamos, cómo su maestra, solía hacer que las menores aprendieran a leer golpeándolas con la cartilla en la cabeza o cómo Gregorio nos explica que su profesor de Educación Física pegaba a los escolares, para que realizaran las posturas y actividades físicas que él les mandaba, sin tener en cuenta sus diferencias corporales. Esto sólo nos muestra un pequeño ejemplo de que no existía ningún tipo de atención a la diversidad en el aula.

Cuando tratamos de averiguar si existía algún niño o niña discapacitado en las clases (a pesar de que el análisis de la normativa ya nos había indicado que no era posible), los participantes del estudio nos explican que:

*Los niños que estaban mal no iban al colegio. Los tenían en casa, aunque de mi época no había ninguno (Felisa, entrevista 6).*

Felisa dice que estos menores, solían estar frecuentemente recluidos en sus hogares y resultaban ser un problema para sus familias.

*Los niños que estaban así, como te conté este día, estaban en las casas y no se les sacaba porque las familias casi no querían ni que les vieran (Felisa, entrevista 6).*

Gregorio argumenta que algunos de estos pequeños solían ser en la ciudad trasladados a centros psiquiátricos en los que pasaban su infancia, alejados de su familia y de otros menores.

*No, en clase no lo recuerdo. En realidad los niños que estaban mal antes no iban a la escuela como los demás, se quedaban en casa y como dice mi mujer, que vivía en Palazuelos, a muchos de ellos les llevaban a "Quitapesares"<sup>3</sup>. Para que no se rieran de ellos, ni abusaran, les llevaban allí y otros, ni siquiera eso, les dejaban metidos en casa y punto (Gregorio, entrevista 3).*

La exclusión que vivían estos niños y niñas, separados del resto de los escolares, unida a la ausencia de una escolarización en centros públicos, permitía que estos pequeños y pequeñas, sufrieran la burla y el rechazo de sus iguales.

---

<sup>3</sup> La finca de Quitapesares era una zona despoblada, cercana a la capital de Segovia, que alojaba un conocido sanatorio psiquiátrico público.

*¡Bueno! Me acuerdo de un niño que estaba un poco mal, que le daban ataques y ¡nos corría por todo el pueblo! Los niños se reían de él, bueno, de él no, de las cosas que hacía y tenía una mala leche ¡que nos corría por todo el pueblo y a los chicos les pegaba! A esos niños les tenían en casa, yo creo que a las familias las daba vergüenza, porque era una desgracia para ellos (Felisa, entrevista 1).*

Recluidos en sus hogares, sin posibilidad de escolarización y aislados socialmente, estos niños y niñas eran temidos por el resto de los menores.

*Anda que, me acuerdo una vez que salíamos del colegio, y pasaba este chico que te conté que estaba mal, era tartamudo y aparte... pues tendría alguna cosa más, y se llamaba Goyo, y le pusieron de mote "Ricardo". Le llamabas Ricardo y se ponía enfadadísimo, cuando salíamos de la escuela, ¡ya podíamos correr! porque si nos pillaba, nos pegaba. En el pueblo, la gente, ayudar a que se integraran y eso..., nada de nada, era cosa de la familia y a ellos les tocaba aguantar con eso. Anda que me acuerdo de cuando yo era pequeña, que tenía que ir a su casa para coger la leche y llevársela a mi tía, que me mandaba mi madre ir a hacer esa tarea; bueno, pues tenían un corralón antes de entrar a la casa y era una familia de labradores, entonces en el patio tenían unos bueyes y..., bueno..., a mí me daba miedo de pasar por el patio estando los bueyes allí, pero es que encima me agarraba el Goyo este, que me daba más miedo de él que de los bueyes, encima ¡ay qué mal lo pasaba! Pobrecillo..., desde luego qué cosas..., y encima como no había ido al colegio nunca, pues todavía parecía un niño más raro de lo que era. Como era tartamudo, pues claro, a la escuela no podía ir y los niños pues no querían jugar con él, porque lo que les daba era miedo. Él estaba con su madre y con sus hermanos, y nada más. Desde luego, de integración con los niños ni con la gente del pueblo, nada de nada (Felisa, entrevista 6).*

Modesto manifiesta que estas realidades, en las que imperaba la exclusión de las personas con discapacidad, aprendidas desde las familias y potenciadas por el proceso escolar, traían como consecuencia un gran problema para la integración de los menores en el contexto en el que vivían.

*Es que antiguamente éramos más cerrados, no teníamos ni puñetera idea de las cosas, lo que oíamos a nuestros padres y a los de alrededor era lo que seguíamos haciendo nosotros (Modesto, entrevista 7).*

Sólo Modesto, recuerda haber tenido en su clase a una compañera con un trastorno de mutismo. No nos explica cuál era el tratamiento que recibía en el aula pero, por su narración, creemos que no recibía ningún tipo de atención individualizada.

*Lo que sí que había era una niña muda, que era hija de un pastor. Era de nuestro tiempo y la gente la solía tratar bien, además era una chicota ¿eh? Pero ya sabes, los chicos, no había lo que hoy, y a lo mejor la hacíamos burla o alguna cosa de esas... Date cuenta de que oír, sí que oía, pero hablar, no hablaba, sólo hacía sonidos... Y lo que son los chicos..., pues intentaba decir algo y nosotros a reír, pobrecilla, es que antes no teníamos cultura ni nada. Pero ¡vamos! maltratarla y cosas así, nada. Al colegio también iban dos o tres hermanas de ella y un hermano, pero solo ella tenía esa deficiencia (Modesto, entrevista 4).*

Este extracto de texto nos lleva a comprender que los escolares sólo reproducían los comportamientos que aprendían desde la familia y desde la escuela y que la falta de un tratamiento integrador generaba el rechazo entre iguales.

### 6.5.3. Perrerías siempre se hacían a los más pequeños

Las narraciones de nuestros protagonistas, en relación a la diversidad, nos han permitido abrir un nuevo debate, relacionado con las interacciones entre los menores en el horario escolar. Gloria, Paula, Antonio, Gregorio, Modesto y Felisa admiten que uno de los aspectos más importantes para ellos y ellas de su etapa escolar, eran sus compañeros. El abundante número de escolares que convivían diariamente en las aulas generaba un conjunto de relaciones que merecen nuestra atención en este análisis.

*Calculo yo que éramos, aproximadamente, algo menos de treinta niños, porque mira, me acuerdo que cuando era pequeña, en todas las casas éramos al menos tres o cuatro niños de la misma edad e íbamos a la escuela desde los seis años hasta los catorce aproximadamente, por eso te digo que con esa variedad, en el colegio éramos treinta niños o alguno menos (Gloria, entrevista 1).*

Gregorio recuerda, cómo en su aula, había una amplia variedad de compañeros, así lo describe:

*Había de todo, los había majetes, los había un poco... rácanos, los había un poco sinvergüenzas, los había un poco espabilados..., en fin, de todo un poco. Como éramos muchos niños en clase, había mucha variedad (Gregorio, entrevista 1).*

Los participantes admiten que cuando entraban al centro por primera vez, solían ser objeto de burla por el resto de escolares, principalmente por el alumnado de los niveles superiores. La incorporación al centro suponía para los más pequeños algunos sentimientos y emociones encontrados, que motivaban al resto de compañeros a tener actitudes despectivas hacia ellos.

*Luego nos hacían rabiar, pues como toda la vida, las más mayores hacen rabiar a las pequeñas, ¿no? y luego eso ya va evolucionando. Nos hacían de rabiar, sí, se reían de ti si llorabas, lo que ha pasado siempre en los colegios (Felisa, entrevista 5).*

Modesto concreta qué tipo de ritos de iniciación solían tener los escolares cuando entraban a la escuela.

*Hombre, generalmente les trataban bien, perrerías siempre se hacía a los más pequeños, pero... Date cuenta que estamos hablando de que los niños más pequeños tenían seis años, porque antes no se entraba antes al colegio, así que, no es como ahora, que entran pequeñines. Y perrerías..., pues como máximo, hacerle los galgos o una cosa de esas, que no era más que tirarles de la colilla (Modesto, entrevista 4).*

Gregorio apunta que en su colegio, que tenía varias aulas, cuando los pequeños entraban a clase por el pasillo, los otros escolares solían llamarles *pipiolos*, siendo éstos reprendidos y castigados por sus respectivos maestros cuando les escuchaban dicho

insulto. Una vez superada esta primera etapa de adaptación al centro, todos los protagonistas aceptan que solían llevarse bien con sus compañeros y compañeras.

A través de sus relatos descubrimos cómo desde la más tierna infancia, los menores van uniéndose con los otros escolares de la misma edad y el mismo sexo.

*A lo que no jugábamos era a cosas de chicas, ellas a su comba y nosotros a lo nuestro, luego, al juego de la semana, pues a lo mejor nos animábamos y jugábamos todos (Modesto, entrevista 5).*

La narración que los protagonistas hacen de los juegos en el patio y las imágenes que aparecen en las memorias del Fondo Romero Marín, nos dan muestras de cómo los menores se agrupan para sus juegos por edad y por sexo.



Figura 30. Fotografía de escolares en un patio de recreo en Segovia. Pérez Gómez, C. “Problemas pedagógicos del grupo escolar San José Obrero de Segovia” (s.p.). Trabajo inédito. 1965. FRM 334. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.

En el horario de clase, Gloria y Modesto, ambos estudiantes de escuelas unitarias mixtas, detallan que eran muy pocas las interacciones que se producían entre los estudiantes. En el caso de Paula, Felisa, Antonio y Gregorio, estas interacciones, también mínimas, se limitan a escolares del mismo sexo. En estos últimos cuatro casos, las únicas relaciones entre ambos sexos se dan fuera del espacio escolar y también de forma esporádica.

*No, allí no había niñas, el colegio era sólo de niños y cuando salíamos de la escuela nos íbamos a casa corriendo a hacer las tareas. Luego, si te daba tiempo, pues a lo mejor sí que salías un poco a la calle a jugar y era allí donde nos juntábamos niños y niñas, a jugar un ratito. Como las escuelas eran diferentes para niños que para niñas, pues no estábamos mucho juntos. Ya te digo, sólo si te daba tiempo a hacer las tareas*

*pronto, pues te dejaban tus padres salir un ratito a jugar, aunque no mucho (Gregorio, entrevista 1).*

A nivel informal, dentro del espacio escolar, todos los participantes afirman que era frecuente quitar algún objeto al compañero de al lado, intentar despistarle cuando tenía que hacer alguna tarea o sufrir las críticas del resto de escolares cuando no sabían hacer un ejercicio. Paula recuerda cómo actuaron sus compañeras cuando perdió su cabello tras sufrir brucelosis.

*En esa ocasión, cuando yo volví al colegio, como no tenía pelo y yo iba sin pañuelo, las chicas se reían de mí ¡Anda pelona! Me decían... Y cogía Doña Zoila y las decía - ¡niñas!, no se os ocurra reiros de nadie que a todos nos puede pasar-. A mí me iban saliendo ya los caracolillos en la cabeza, pero como tenía muy poco pelo... Tenía dos amigas que nos llevábamos muy bien y ellas estaban conmigo (Paula, entrevista 5).*

La rivalidad y la competitividad entre los escolares, es visible en todas las actividades que se realizan dentro del aula. Así podemos apreciarlo en esta síntesis de la entrevista de Modesto:

*Y luego, entre los propios chicos, ¡pues tú no sabes cómo nos picábamos! Empezábamos a decir “¡pues el mío es más bonito! ¡Pues el mío tiene mejores flores!” anda que no hemos ido a violetas veces... Me acuerdo que en el callejón de al lado de las escuelas, al finalizar, había una cerca enorme y estaba llena de flores, así que cuando salíamos al patio, íbamos todos corriendo a coger un ramo y se lo dábamos a la profesora (Modesto, entrevista 5).*

Esta competencia también se hace patente en el relato de Gloria y de Antonio.

*Yo me acuerdo que me gustaba ponerme siempre de las primeras... Recuerdo que casi siempre estaba en el pupitre de delante y, respecto a los compañeros de pupitre, pues no tuve siempre a los mismos (Gloria, entrevista 1).*

Sentarse en ciertos lugares de la clase, ser felicitado por el maestro o la maestra, por los buenos resultados obtenidos tras una tarea o ser tratados de forma diferente por el docente, suele ser motivo de disputa entre los escolares.

*Había dos chicos en clase -un niño y una niña- que eran hermanos y eran los más listos y..., la maestra les trataba algo mejor (Modesto, entrevista 7).*

La narración sobre este hecho, nos lleva a dar un importante valor a las amistades que los menores tejían en el aula, pues éstas constituían su soporte emocional y la base de sus relaciones escolares. El horario de recreo es el foco en el que todos los participantes interactúan con sus compañeros y compañeras y resulta, para nuestro trabajo, ser este el espacio más rico para el análisis de sus comportamientos.

*Pues, como no teníamos patio, jugábamos en la plaza o en la zona de “las mirillas”, que era una zona muy grande, que había allí al lado del caño, que estaba todo de cemento con cuatro o cinco árboles. Me acuerdo que en la plaza había una olma grandísima (...). Allí jugábamos, aunque los chicos solíamos jugar donde estaba el*

*caño, que allí salía agua. Y cuando jugábamos a “perros y liebres” decíamos - ¡a ver si le pillas el perro a la liebre desde el caño hasta la olma!- allí jugábamos, allí, los chicos..., juegos distintos. Los chicos con los chicos y las chicas con las chicas (Antonio, entrevista 4).*

Todas las entrevistas dejan ver que las interacciones que los escolares tenían en el horario de recreo se producen entre menores del mismo sexo.

*Ellas estaban a su aire jugando y nosotros al nuestro, aunque estuviéramos juntos en el patio (Modesto, entrevista 4).*

Ya vimos cómo para las niñas, era recurrente los juegos de corro y la comba en el recreo.

*Jugábamos al corro de las patatas, o alguna llevaba una cuerda y saltábamos..., a esas cosas, que en realidad era lo que en aquella época había (Paula, entrevista 1).*

Como nos explican los protagonistas, las niñas que saltaban bien a la comba solían ser admiradas y respetadas por sus compañeras, mientras las que solían hacerlo peor, se resignaban a sujetar la cuerda por los extremos y a cantar canciones.

Las narraciones nos llevan a comprender que en los juegos de cada sexo, sólo se admitía a algunos privilegiados del sexo contrario, si éstos eran capaces de someterse a las decisiones de la mayoría y a llevar a cabo las mismas prácticas. Las niñas que se integraban e intentaban interactuar con escolares masculinos recibían por ellos mismos algunos apelativos descalificativos como “chicazo” o “marimacho” y en algunos casos, también el desprecio del resto de compañeros del mismo sexo.

*Me estoy acordando ahora de una chica, que era portuguesa, que la verdad fue muy poco a la escuela, y se iba con nosotros a nidos. El padre la llamaba porque yo creo que no le gustaba mucho que la niña estuviera con los chicos..., y ella decía “estoy cogiendo parajos”. La mujer no sabía bien decir pájaros, y decía “parajos”. El padre era cantero y había venido de Portugal a trabajar... y esta niña, era diferente a las demás, ¡era un poco chicazo, porque la gustaba más jugar con los chicos que con las chicas!, pero nosotros la aceptábamos, si iba con nosotros, ¡pues encantados de la vida! (Modesto, entrevista 4).*

Las niñas, solían tener muy bien aprendida esta máxima, por ello es poco frecuente que ellas decidan establecer interacciones con los menores masculinos en sus juegos.

*Además, es que, el resto de las niñas no se mezclaba con nosotros (Modesto, entrevista 4).*

Peor resultaba el caso contrario, pues el escarnio era mayor, si un niño se atrevía a participar en los juegos de las niñas. El resto de iguales del mismo sexo, le solían definir como “marica” o “tontero”, calificativos que herían profundamente el orgullo masculino del menor.

*El que era un poco más tontero o más mariquín, como decíamos nosotros, pues se arrimaba más a jugar con ellas, pero los demás no, a la comba por ejemplo yo no jugué nunca. Los chicos, a veces, me estoy acordando que en el recreo, pues nos íbamos a nidos o a moras, dependiendo del día. Como ya te conté que el patio estaba abierto, que era una plaza, pues los niños hacíamos un poco lo que queríamos en esa media hora que duraba el recreo. Como teníamos una calleja al lado del colegio con moras y nidos, pues a veces nos íbamos allí (Modesto, entrevista 5).*

Estos descalificativos para todos aquellos menores que transgredieran las normas sexuales del juego, explican cómo muchos de ellos, como recuerda Antonio, a pesar de querer interactuar con niñas y participar en sus juegos, no lo hicieran.

*¿Los juegos de la escuela? pues es que hacíamos muchos... Me acuerdo del de “la píndola” y luego hacíamos uno que se llamaba “perros y liebres” y era..., bueno, nos poníamos por ejemplo hacia el caño, a ver quién pillaba antes el perro a la liebre. Salía corriendo la liebre y el perro iba detrás, a ver si le pillaba o no le pillaba, hasta llegar a la olma. Luego, había otro que se llamaba “el sultán”, pero ya no me acuerdo de cómo era ese..., nos poníamos así como abrazados... Me gustaban más los juegos de chicas, lo de la comba y eso y las chicas con el diábolo ese, que se las daba muy bien, le cogían, le bajaban, hacían “el afilador”... Las chicas lo hacían muy bien y con la comba y eso, cantaban (no sé si lo has oído) “soy la reina de los mares”. Lo hacían muy bien algunas, no sé cómo lo harían, pero parecía que pasaba la comba sola. Los chicos, pues ya sabes, juegos más burros, más brutos (Antonio, entrevista 3).*

Cuando preguntamos a Antonio el por qué no participaba en juegos femeninos si le gustaban, el protagonista nos responde:

*¡Uy! porque no teníamos la facilidad que ellas para saltar a la comba..., no. Yo alguna vez también he saltado así pero ¡a mí en seguida me trababa la cuerda! ellas es que apenas levantaban los pies del suelo y ya pasaba la comba, ¡qué bien lo hacían las chicas! Los chicos y las chicas, de todas formas, es que antes no jugábamos juntos. Ya de mayores, alguna vez jugábamos al corro y nos relacionábamos un poco más, pero de pequeños, nada, cada uno jugaba a sus juegos (Antonio, entrevista 3).*

Este extracto de narración, explica cómo los propios menores, se consideraban según su sexo con cualidades y sentimientos diferentes, lo que explica que no participaran en los mismos juegos, ni interactuaran entre sí.

*Los chicos, se decía de ellos que eran brutos, que no tenían que llorar porque eran hombres... Las chicas eran de otra manera, más dulces, más tranquilas... Sentías más pena, por ejemplo, si veías a un chico llorar, que si veías a una chica... Siempre las chicas hemos sido más débiles (Felisa, entrevista 1).*

Prácticas como saltar a la comba, sólo eran consideradas para niñas, como afirma Modesto. Ellos sólo podían participar si se trataba de juegos no asociados a ningún tipo de canción y en escasas situaciones, cuando no hubiera más niños de su mismo sexo con los que jugar.

*Se ponía una teja en el lunes y empezaba una a saltar con la pata coja, daban a la teja y tenía que pasar del lunes, al martes, del martes, al miércoles... y así. Lo único que no se podía hacer era tocar las rayas, ni con el pie, ni con la teja, si eso pasaba, perdían y ya se ponía la siguiente... Bueno, a este juego, algunas veces los chicos nos animábamos y jugábamos, pero pocas veces... lo que no jugábamos nunca era a saltar a la comba... eso no era para los niños, mira qué cosas; es que había juegos, por ejemplo el saltar, que eran sólo de niñas ¡hombre! Por hacerlas de rabiar algunas veces pues íbamos y las quitábamos la comba, o alguna cosa de esas, pero nada más ¡bueno comba! Un cacho de sogá, como ya te he dicho (Modesto, entrevista 4).*

Los niños tenían que demostrar su masculinidad en cada una de las actividades que realizaban, pues el juego era su forma de situarse ante el mundo y de imitar los comportamientos y actividades adultos.

*Ya sabes que los niños, como siempre, un poco más burros que las niñas, siempre estaban tirando piedras (Gloria, entrevista 5).*

En todos los relatos aparece de forma velada, la necesidad de interacción entre los escolares de distinto sexo, pero la represión que los maestros y maestras ejercían para que no se produjeran estas relaciones en el espacio escolar, las enseñanzas diferenciadas recibidas en el aula y los aprendizajes transmitidos desde el núcleo familiar, les impedían a los menores quebrantar los roles sociales de género establecidos.

*Luego, pues los niños las hacían rabiar, cuando ellas estaban todas juntas jugando o cosiendo (Gregorio, entrevista 4).*

Estas narraciones revelan la importancia que los escolares daban a las interacciones y el valor que éstas suponían para mejorar su autoestima y su seguridad fuera del hogar.

*Como sólo había una escuela para niños y niñas, jugábamos todos juntos..., yo la recuerdo con mucho cariño (Gloria, entrevista 1).*

Las amistades con los compañeros y compañeras de la escuela, continúan en la etapa adulta, dato que se ha hecho patente en todas las biografías y que muestra la importancia que estas relaciones tuvieron para los protagonistas.

*Yo empecé la escuela en el año 1943, y los primeros años del colegio yo me sentía bien..., con mis amigas de colegio, que han seguido siendo mis amigas hasta hoy (Felisa, entrevista 1).*

#### **6.5.4. De mis compañeros, no hubo ninguno que siguiera estudiando**

Iniciamos esta subcategoría de análisis explicando que ninguno de nuestros protagonistas tuvo la posibilidad de seguir formándose tras la educación primaria. La mayoría de los menores de clases populares abandonaban la escuela antes de concluir la etapa primaria. Como nos explican todos los participantes, lo común era que los niños y las niñas estuvieran escolarizados tres o cuatro años y después se emplearan en trabajos de escasa cualificación profesional.

*Mis hermanos hombres no fueron a ese colegio, fueron al del Salvador. Pero no te creas que estudiaron mucho más que yo. Uno de mis hermanos se puso a trabajar desde muy niño y ya no volvió... Se puso a trabajar en una pescadería, en la calle Escuderos, y dejó la escuela. De allí salió siendo un hombre y se puso su propia pescadería en José Zorrilla, en la que se ha jubilado. Mi otro hermano también lo dejó muy joven. Me acuerdo que iba a vender caramelos a los cines. Alguien encargado se los daba para que él los vendiera y luego le daba algo de dinero, pero no te creas que mucho (Paula, entrevista 3).*

El nivel económico de las familias resultaba crucial para que los menores pudieran continuar sus estudios tras la escuela.

*El que tenía dinero podía estudiar y el que no, pues no estudiaba (Gloria, entrevista 2).*

En el caso de las niñas, a las posibilidades económicas de la familia se sumaban otros factores sociales de género, que les impedían continuar su formación. Felisa narra cómo ninguna de sus compañeras de escuela siguió formándose tras la escuela, igual que ocurre en el caso de Paula y de Gloria. Modesto nos explica que, de su clase, compuesta por unos treinta escolares, sólo una niña logró tener estudios superiores.

*Me acuerdo que la chica se hizo maestra después. Estuvo en el colegio hasta los catorce años -que era cuando se dejaba el colegio por entonces- y luego se bajó a estudiar a Segovia y sacó la carrera de maestra. Sin embargo, su hermano, que era este amigo mío travieso que te he contado alguna vez, pues aunque también era muy listo, no siguió estudiando (Modesto, entrevista 7).*

Las pocas alumnas que continuaron su formación después de la escuela, cursaron estudios de Magisterio y de Enfermería.

*Luego, mi hermana, que es la mayor, estudió para ser enfermera, se colocó en el Instituto Nacional de Previsión y luego la destinaron a Palencia (Gregorio, entrevista 2).*

El lugar que ocupan las menores en relación al resto de hermanos y hermanas, el núcleo en el que se asienta la vivienda, las posibilidades económicas de la familia y el papel que ejerce la madre dentro del hogar, resultan aspectos determinantes para que las pequeñas pudieran continuar su formación después del periodo escolar.

*Aquel niño travieso que te contaba, que se sentaba en la primera fila, y su hermana, que luego fue maestra..., esta familia, la de estos dos niños, marchaba mejor de dinero (Modesto, entrevista 1).*

Para el resto de las niñas, la edad de catorce años, suele marcar el fin de la etapa escolar.

*Me acuerdo que aunque mi hermana era mayor que yo, cuando yo me fui, ella se quedó en la escuela y yo creo que la terminó a los catorce años, pero mis padres tampoco la animaron a seguir estudiando después. La verdad es que no eran muchos los que después seguían estudiando, de mi clase, ya ves que..., solo una (Modesto, entrevista 7).*

Su condición de género hace que las menores, especialmente las que habitan en zonas rurales, no puedan ser empleadas en las labores del campo y el cuidado del ganado, por lo que la duración de su etapa escolar suele ser más prolongada que la de los niños de familias con menores recursos.

*Por lo general, las niñas pasaban más años en la escuela que los niños. Muchas de ellas estuvieron allí hasta los catorce años o así. Los chicos, a partir de mi edad, con ocho o nueve años, iban abandonando la escuela, unos antes, otros después, pero pocos, por no decir ninguno, la terminó con catorce años. Los padres estaban deseando que tuvieras un poco de edad para mandarte con las vacas, al pinar o a trabajar por ahí (Modesto, entrevista 7).*

Las niñas que podían ser empleadas antes de esa edad, en el cuidado de otros menores, en la limpieza de hogares o como personal de servicio de familias adineradas, abandonaban la escuela a la edad de nueve o diez años y comenzaban su etapa laboral.

*Las chicas, pues muchas de ellas no terminaban ni la escuela, porque las mandaban sus padres a servir a casas de gente pudiente y los chicos, a las faenas del campo (Gloria, entrevista 5).*

Paula, las compañeras de Gloria y Felisa o la propia mujer de Gregorio, se convierten en algunos de los ejemplos de esta explotación laboral infantil.

*En clase éramos todas niñas de la misma edad y bueno..., algunas de mis compañeras siguieron estudiando después que yo, pero yo, a los nueve años, me puse durante el verano de niñera y no volví a la escuela más... En mi casa no había y no me quedó más remedio que ayudar (Paula, entrevista 2).*

Las familias y especialmente las madres, preparaban desde pequeñas a las menores para que ocuparan su futuro papel en el espacio doméstico, por lo que el aprendizaje de los rudimentos de la lectura, la escritura y el cálculo matemático, resultaban ser suficientes para poder desempeñar dicha labor.

*En la mayoría de las casas se preparaba a las mujeres, las madres, las preparaban para saber cocinar, coser y para lavar, las cosas de casa (Gregorio, entrevista 4).*

Felisa recuerda cómo ella misma ni siquiera se planteó la posibilidad de continuar sus estudios, pues ninguna de las mujeres que le rodeaban, ni sus propias compañeras, lo hicieron. Con su relato vemos el poder que el entorno social ejerce para que las mujeres no tengan una formación superior, convirtiéndose, las figuras femeninas cercanas a la niña, en el modelo de mujer que las propias menores continúan reproduciendo.

*Yo no me planteé mucho el seguir estudiando, la verdad, porque como tampoco veías a ninguna mujer hacerlo de aquí del pueblo, pues nada, es que antes la gente se preocupaba por otras cosas (Felisa, entrevista 1).*

Esta misma participante denuncia cómo por su condición de género y de clase no recibió la ayuda que necesitaba para poder seguir estudiando después de la etapa escolar.

*Si hubiéramos nacido en otra época, hubiésemos tenido otras oportunidades (...). No nos cuestionábamos otra cosa, la verdad, y tampoco nos ayudaban a seguir estudiando (Felisa, entrevista 1).*

Todas las protagonistas de este trabajo relatan que les hubiera gustado seguir estudiando y que la formación que recibieron, a pesar de ser escasa, fue crucial para su desarrollo personal y social.

*Me hubiera encantado. Y tienes que tener en cuenta que, aunque fui poco, solo tres años, lo que aprendí me sirvió de mucho, porque claro, yo sabía leer... Esto puede parecer una tontería hoy, pero antes, el saber leer, era muy importante. Yo leía y a pesar de no ir ya a la escuela yo tenía curiosidad y leía todo lo que podía, de periódicos, de libros, de cualquier lado... y lo que ponía se lo contaba a los demás (Paula, entrevista 2).*

En el caso de los niños, especialmente aquellos que habitaban en entornos rurales, tampoco era frecuente realizar estudios superiores.

*De mis compañeros, no hubo ninguno que siguiera estudiando. Al terminar el colegio se ponían a trabajar, unos en el pueblo y otros fuera. La mayoría se fueron a Madrid y a Segovia y la verdad, los que se iban, no volvían (Gloria, entrevista 5).*

A partir de la edad de ocho o nueve años, las familias solían emplear a los menores en las tareas del campo, el cuidado del ganado o cualquier empleo con el que obtuvieran una remuneración económica. Los pequeños iban ausentándose del centro paulatinamente, hasta que abandonaban por completo la escuela, así nos lo cuenta Modesto:

*El tiempo que fui a la escuela - de seis a ocho o nueve años- asistí todos los días, no fallé, a no ser que estuviera malo (...). Hasta esa edad fui de forma regular, tanto yo como los compañeros. Luego ya, a partir de esta edad de nueve años, pues..., los chicos eran los primeros que empezaban a faltar y te digo que ninguno de los chicos terminó con catorce años la escuela. Recuerdo que algunos se iban de peón de albañil. Me estoy acordando ahora del caso de mi sobrino, que era un poco más pequeño que yo, y también lo dejó y le mandaron de albañil, era muy pequeño, pero me acuerdo que luego aprendió mucho el solo ¡yo no sé cómo aprendió tanto solo!, pero sabía mucho..., y lo que te contaba, generalmente en los años que fui yo -de seis a nueve- todos íbamos al colegio todos los días... A partir de esa edad, pues empezabas a faltar un día o un par de ellos (...), y luego ya pues cada vez ibas faltando más y más, hasta que terminabas por dejarlo... En mi caso yo recuerdo haber estado de nueve a diez años faltando continuamente al colegio y a los diez años ya no volví (Modesto, entrevista 7).*

Para que los niños pudieran continuar sus estudios, el factor determinante era el nivel socioeconómico del núcleo familiar.

*Pues mira, los únicos que recuerdo son..., bueno sí, hay unos allí que sí que siguieron estudiando, porque eran ricos, y esos sí que podían porque el hijo se hizo veterinario (Gloria, entrevista 2).*

Las familias con menores recursos, intentaban que los pequeños que quisieran seguir estudiando y no pudieran hacerlo, prolongaran la etapa escolar con algunas clases particulares, como ocurre en el caso de Antonio y del hermano de Gloria.

*Luego sí que dio con una profesora que había en Adrada o en Brieva y se subía algunos días a que le pusiera deberes, o sea, tareas. A ese sí que le gustaba estudiar. Esos dos hermanos y yo éramos los únicos un poco más sobresalientes, más destacados, el resto de mis hermanos eran normales, fueron a la educación primaria y ya está (Gloria, entrevista 2).*

En el caso de que la familia dispusiera de algún recurso económico y tuviera que decidir cuál de sus hijos continuaría su formación, después de la escuela, el privilegio solía ser concedido a los hijos varones.

*Podría haber estudiado alguna hija, pero lo demás no ¡Hombre!, de elegir, a lo mejor antes al hombre (Gloria, entrevista 5).*

Este hecho se repite en todas las biografías, pues vemos que de las compañeras de nuestros protagonistas, sólo dos niñas continuaron sus estudios después de la escuela. En el caso de los niños, aunque el número no es muy grande, es visiblemente superior.

*De aquí, de estudiar, sólo han estudiado unos cuantos chicos en Segovia, que no eran muchos... Los chicos así que habían salido un poco más destacados, pero pocos. Los chicos que estudiaron no volvieron aquí a Hontoria. Su vida la hicieron fuera. Me imagino que el hecho de haber estudiado les hizo poderse colocar en otros sitios y aquí en el pueblo no han hecho vida (Felisa, entrevista 3).*

Para aquellos jóvenes con vocación eclesiástica, el Seminario se convirtió en una de las opciones más recurrentes para ampliar su formación.

*De los compañeros que fueron al colegio de frailes con mi hermano, esos se quedaron y se hicieron curas que, por cierto, uno de ellos luego fue cura del pueblo de mi marido, se quedó cercano (Gloria, entrevista 2).*

Desde el relato de Gregorio vemos que fueron muchos los hombres que eligieron este medio para continuar sus estudios y tener más posibilidades profesionales.

*Y los que iban al Seminario, para aprender para ser curas, también los jueves por la tarde iban de paseo, porque me acuerdo yo que ellos iban para Magullo y se les veía a kilómetros, porque como eran muchos, y todos iban vestidos de negro, se les veía desde lejos. Fíjate, nosotros nos poníamos a mirar desde las murallas estas que hay aquí, donde la Normal, en el parque de los Zuloaga, que desde aquí eran donde tiraban los militares cuando la Guerra Civil, pues desde allí veíamos que iban para Magullo, una hilera de curas... ¡no te imaginas los que había por entonces! (Gregorio, entrevista 2).*

Las memorias del Fondo Romero Marín, también ilustran esta situación. Según el trabajo pedagógico realizado por Francisco Rodad Yubero, en el pueblo de Armuña (Segovia), al menos cuatro escolares entre 1952 y 1953, realizaron carrera sacerdotal.

res. Aparte de esto, las vocaciones sacerdotales. Es claro que en el siguiente periodo aludido, el segundo, no podemos saber los bachilleres que han terminado ni las vocaciones sacerdotales llegadas a buen fin.

Año (1)	Alumnos totales	Bachilleres	Carreras superiores	Vocaciones sacerdotales
1921	13	1	1	
1922	12	3	1	
1923	11	3	2	
1924	14	1	-	1
1925	11	3	1	
1926	12	-	-	
1927	16	-	-	
1928	14	1	1	
1929	14	-	-	4
1930	14	-	-	1
-----				
1947	11	6	6	
1948	8	2	2	
1949	13	4	4	
1950	5	4	4	
1951	7	3	3	
1952	11	5	7	2
1953	4	1	3	2
1954	8	2	2	

(1) Año de nacimiento del alumno

Figura 31. Vocaciones sacerdotales de estudiantes en un centro educativo de Segovia. Rodad Yubero, F. “La educación en Armuña” (p. 42). Trabajo inédito. 1965. FRM 173. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.

Felisa detalla, que la vida de estos jóvenes, la mayoría de procedencia humilde, tampoco era excesivamente agradable dentro del Seminario.

*Yo lo sé por mi primo el cura, que decía que pasaban hambre. Él se iba muchas veces a casa de mi tía para que le hiciera un bocadillo, porque allí no les daban bien de comer. Desde luego, no era una ganga el estar en el seminario; tuvieron la oportunidad de estudiar, pero tampoco es que fuera..., bueno, si ellos tenían su vocación, pues ya está, ¿no? (Felisa, entrevista 1).*

Pero como la misma protagonista afirma, al menos, este grupo de jóvenes, sí tuvo la oportunidad de formarse después de la escuela y llegaron a emplearse en su etapa adulta en puestos de trabajo de mayor remuneración económica y reconocimiento social que el resto de sus compañeros.

*Uno de mis amigos, que siempre estaba allí conmigo, luego se metió fraile en los Carmelitas, en la Fuencisla, en los Carmelitas descalzos, y ha estado de director allí*

*hasta hace muy poco tiempo, que luego se trasladó o le jubilaron y se ha marchado a vivir a una residencia de curas (Gregorio, entrevista 3).*

Es importante considerar cómo aquellos escolares de clases populares, que no tuvieron oportunidad de continuar sus estudios, por la imposibilidad económica de sus familias, se empleaban en puestos de trabajo en los que servían a las futuras clases dirigentes, quedando de esta forma sometidos al sistema clasista del franquismo.

*Me acuerdo que, en el patio del palacio, cantaban canciones que no me acuerdo ahora... Eran todas chicas, más o menos de la misma edad, y cuando nos pillaba a nosotros fuera, que saliéramos de las caballerizas para algo y estuvieran ellas allí en el patio, teníamos que ponernos derechos, quietos, con la mano al frente y cantar lo mismo que cantaban ellas, pero no era el “Cara al sol” lo que cantaban... La verdad es que no recuerdo bien lo que era... Lo que sí te digo, es que izaban una bandera y allí te tenía que estar quieto (...). Esas chicas eran estudiantes, yo creo que estaban de campamento, y se tiraban allí por lo menos un mes. Eran ya mozas, al menos tenían entre veinte y veintitantos años y con nosotros no tenían ningún tipo de trato, ni hablar ni nada. Iban todas vestidas iguales, con una falda. Me acuerdo que se ponían en un patio que tiene en la parte de atrás el palacio y allí se ponían todas a cantar y se posicionaban en filas, como los militares (...). La verdad es que, a estas chicas de la Sección Femenina, tú las veías y cómo no sabías lo que significaba, pues te parecían majas, pero nada más (Modesto, entrevista 4).*

La ausencia de una formación prolongada, el papel sumiso que los jóvenes desempeñaban socialmente y la ocupación en puestos en los que iban cada día aprendiendo fue el sustento que alimentó la forma sumisa de percibirse ante el mundo.

*De los demás que estábamos en la escuela, ninguno pasó de los estudios básicos, éramos medio analfabetos (Modesto, entrevista 1).*

Su condición de clase y las escasas condiciones económicas de sus familias fueron las principales causas que impidieron a los protagonistas poder cambiar su destino.

## **CAPÍTULO VII: TERCERA PANORÁMICA. FINAL DE LA NIÑEZ, INSERCIÓN PROFESIONAL Y JUVENTUD. ÚLTIMAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN ADOLESCENTE**

Estamos a mediados del siglo XX. Los protagonistas del estudio tienen que abandonar la escuela. Sus familias necesitan de su contribución para mantener la economía familiar. Quiero conocer qué sienten en sus primeros empleos y cómo viven el fin de su escolarización. Gloria, Paula, Antonio, Felisa, Gregorio, Modesto y yo nos sentamos en círculo y empezamos a hablar. Pasadas unas horas cae el sol y me doy cuenta de que los protagonistas se están convirtiendo en adolescentes. Sus ojos dejaban atrás una infancia marcada por la guerra y miraban hacia una dictadura que les perseguiría durante su juventud.

El capítulo que presentamos en las siguientes líneas recorre la etapa de adolescencia de las personas que han participado en el estudio. Las narraciones de esta experiencia juvenil se enmarcan entre los años 1945 y 1960. Son los años de apogeo del régimen, del alivio de la autarquía, del Concordato entre España y la Santa Sede, de los Pactos entre España y Estados Unidos (Tusell, 2007), pero lo que a mí me interesa no es profundizar en estos acontecimientos, sino analizar cómo es vivido este periodo por Antonio, Felisa, Gloria, Gregorio, Modesto y Paula. Sus testimonios se alejan del relato histórico del momento y penetran en un mundo de identidades y relaciones entre sexos.

A través de los relatos de adolescencia de los protagonistas iremos indagando en los núcleos de significado que aparecen en esta etapa de la biografía. Las vivencias que se presentan en el fin de la escolaridad, los hitos que marcaron el paso de la infancia a la pubertad, las experiencias que tuvieron los participantes en los primeros empleos y los recuerdos en torno al servicio militar y las relaciones entre sexos en la etapa de juventud serán los temas, nacidos de los narratorios, que guiarán el análisis en este capítulo.

La educación se presenta en este periodo como uno de los mecanismos más poderosos para que los protagonistas asuman el papel que les ha sido otorgado. La familia, el grupo de iguales, la Iglesia y las instituciones del régimen trabajarán activamente para terminar de formar la personalidad de los narradores y narradoras y ayudará a que éstos terminen de aprender cuál es su clase social y las repercusiones que conlleva su género.

El análisis de estas experiencias revela cómo esta etapa juvenil es para los protagonistas la que ejerce una mayor influencia en sus biografías. Sus recuerdos dan constancia de cómo las enseñanzas de este periodo repercuten de forma decisiva en su personalidad. Los protagonistas ya son conscientes de cómo están siendo educados y manifiestan las

primeras conductas de repulsa hacia la sumisión a la que se están viendo sometidos, aunque ninguno dispone de mecanismos que les permita modificar sus trayectorias. Su condición social y la educación recibida en su niñez han sido y serán la clave para convertirlos en la servidumbre de un gobierno durante su juventud.

Vamos a conocer cómo se tejieron las enseñanzas en este periodo juvenil de la vida de los protagonistas.

### **7.1. Ayudaba a mi padre en los veranos a segar**

El periodo escolar no había terminado para nuestros participantes, pero ellos ya conocían lo que significaba el trabajo y el valor que este tenía en su núcleo familiar. El hambre les había dado las pautas para conocer de primera mano lo que significaba el mantenimiento del hogar y su economía.

*Me acuerdo cuando era chiquitín que me mandaban con mi padre a las vacas... Me encharcaba totalmente los pies y ¡pasaba un frío de miedo! Le decía a mi padre: - padre, ¡déjeme ir a casa!- y decía - ¡vamos!, espérate un poco, ahora ya nos vamos los dos a casa- (Modesto, entrevista 4).*

Las necesidades de las propias familias, tanto en zonas rurales como urbanas, hacían necesaria la contribución de la descendencia a la economía familiar. Días festivos, fines de semana y periodos estivales, se convertían en espacios idóneos para que nuestros participantes llevaran a cabo sus primeras experiencias laborales.

*El sábado, yo cogía con el burro o el caballo y me iba al pinar a por chistos, para picarlos y venderlos por Segovia, en saquitos pequeños, ¡así sacaba algo de dinero para mí!, porque lo que me daba mi madre era muy poco. Recuerdo que para que me diera veinte duros, entonces... ¡jojo!, ¡lo que tenía yo que trabajar para recibir ese dinero! Ahora comprendo el porqué era eso... ¡porque no había dinero! Si es que vivíamos muy mal, Miriam, las cosas no son como eran antes. Yo antes no me preocupaba, era joven, y me acuerdo que la decía a mi madre -¡Madre!, hemos cobrado ayer, ¿cómo no va a tener usted para darme veinte duros- Y la pobre mujer me decía -Tenemos que comprar cebada para los animales, hay que comer, hijo mío, no nos alcanza para todos- (Modesto, entrevista 1).*

Paula, Modesto, Felisa, Antonio, Gloria o Gregorio, desde sus primeras entrevistas, ya nos cuentan cómo a edades muy tempranas, los siete u ocho años, ayudaban a sus familias en el hogar, las labores del campo o el cuidado de los animales.

*Ayudaba a mi padre en los veranos a segar y, con una parejilla de vacas, a trabajar, a hacer las tierras. Como era única tenía que ayudarles a lo que pudiera (Felisa, entrevista 1).*

En estos primeros contactos con la experiencia laboral ya se reproducen unos estereotipos de género que los participantes deberán asumir en la edad adulta. Así podemos apreciarlo a partir del relato de Paula:

*Recuerdo que en verano no había colegio y entonces venían unos señores, que traían las banastas llenas de uvas y una de las mujeres, que venía a vender, traía un niño pequeño y yo me estaba toda la mañana con él, le cuidaba. Eso en los periodos de vacaciones, así hasta los nueve años (Paula, entrevista 1).*

Los primeros trabajos femeninos siempre están ligados al empleo de la mujer en el hogar. Actividades como el cuidado de niños, la limpieza de viviendas o la costura constituyen las primeras prácticas laborales de las mujeres.

*Pues, después del colegio, te mandaban a aprender a coser o labores domésticas. Cualquiera cosa que no fuera eso, no interesaba. Y después a buscar pareja, casarte y tener hijos y, claro, cuidar a tus padres, cuando eran mayores (Felisa, entrevista 1).*

Mientras, los hijos de familias rurales, si la familia tenía ganado y tierras de labranza, se empleaban en la niñez en este tipo de labores agrícolas y ganaderas, como se refleja en las biografías de Antonio y Modesto; los descendientes de familias urbanas o aquellos que no tenían en los pueblos este tipo de trabajos, buscaban otros empleos en cualquier oficio que pudiera aportar un sueldo extra al núcleo familiar.

*Allí veías a todas horas niños de nueve años o así con las vacas, a llevarlas al Soto, a recogerlas, ayudando a los padres o al pinar, como yo iba con mi hermano, que en paz descansa, te empleaban rápidamente. Te voy a decir una cosa, a esas edades, a pocos niños veías jugar. Desde pequeño te enseñaban lo que era el trabajo, para que fueras aprendiendo... Y las niñas, lo mismo, a ayudar a las madres en las cosas de casa (Modesto, entrevista 1).*

Esta idea que nos cuenta Modesto, merece una atención especial, pues en todos los relatos de nuestros protagonistas, las vivencias en torno al juego y al ocio infantil desaparecen a partir de los ocho años. Los niños y las niñas cambian desde una temprana edad los juguetes y los libros por responsabilidades laborales, por ello, al recordar la etapa infantil, es frecuente escuchar a nuestros participantes decir la frase *yo no tuve infancia*. Esta expresión marca la pequeña vivencia que los protagonistas tienen de su etapa infantil.

### **7.1.1. A los ocho o nueve años me iba al pinar con mi hermano**

A pesar de que el Fuero del Trabajo de 1938 y la Ley de Contrato de trabajo de 1944, parecen promulgar algunas medidas para la protección de la infancia, como la prohibición del trabajo nocturno a los niños o el establecimiento de la mayoría de edad laboral a los dieciocho años, estas mismas disposiciones permiten el trabajo de menores de catorce años, en tareas agrícolas y familiares. La falta de una regulación expresa sobre el trabajo infantil y el inexistente control de la misma, sumada a las terribles condiciones que vivían las familias con menos recursos en estos años, posibilitan que niños y niñas, con edades inferiores a los diez años, se vean sometidos a duros trabajos.

*A los ocho o nueve años me iba al pinar con mi hermano, que en paz descansa. Me acuerdo que él me decía -En vez de ir al colegio, vete a la obrera y me esperas allí- Y*

cuando llegábamos al pinar, él gateaba, subía los pinos y a mí me decía - ¡vete a por los caballos!- (Modesto, entrevista 1).

Las familias conocían los problemas que traía consigo el abandono escolar temprano, pero el jornal de los menores era imprescindible para el mantenimiento del hogar. Los ingresos que el cabeza de familia generaba eran insuficientes para el sustento de la economía familiar, por ello, los padres pedían en primera instancia a los hijos varones, que dejaran la escuela y comenzaran a emplearse a tiempo completo. Esta decisión puede verse a través de los relatos de Paula, cuyo hermano mayor es requerido por la familia para trabajar; Modesto, al que su hermano pide que no asista a la escuela y le ayude en las labores del pinar; y Antonio o Felisa, que cuentan cómo sus compañeros abandonaron la escuela para ayudar económicamente a sus familias.

Me acuerdo que uno de mis hermanos, le dijo mi madre que, por favor, dejara de estudiar y se pusiera a trabajar, porque éramos muchos y no podía con los pagos y él dijo -no se preocupe, madre, yo la ayudo- (Paula, entrevista 1).

Las memorias del Fondo Romero Marín analizadas, expresan esta misma necesidad. Así puede verse en la siguiente figura, en la que se puede observar cómo la asistencia a la escuela Antonio, situada en la localidad de Armuña, de los niños durante el tiempo de la siega y de recolecta era menor que en el resto de meses del año.

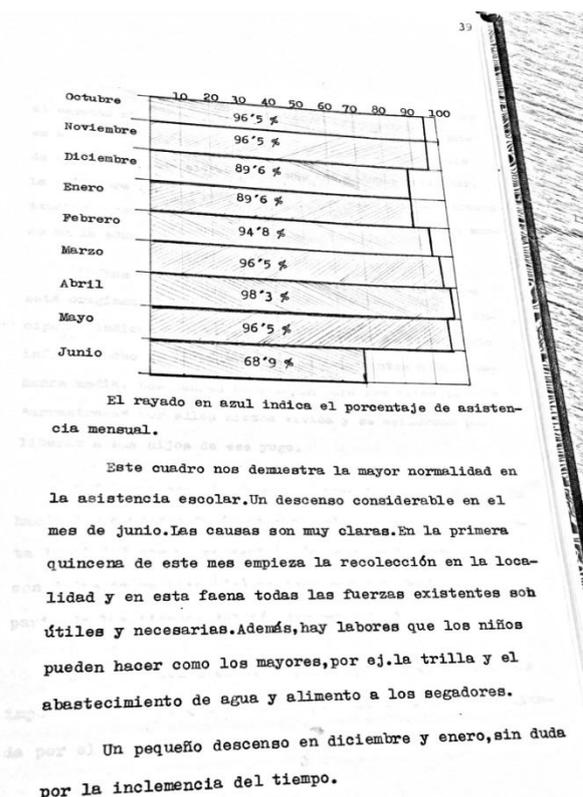


Figura 32. Gráfico de asistencia anual a una escuela de la provincia de Segovia. Rodad Yubero, F. "La educación en Armuña" (p. 39). Trabajo inédito. 1965. FRM 173. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid. }

Algunos miembros de las familias, especialmente los hijos menores y las mujeres, tuvieron la oportunidad de continuar con una formación ligada a su género, que les preparara para la vida adulta, como es el caso de Gregorio, en la escuela elemental de oficios o de Gloria en una academia de costura. Durante este periodo formativo, ambos participantes realizaban algunos trabajos complementarios para ganar dinero.

*Aprendí primero en Segovia la máquina, a bordar a máquina, y allí en Madrid, el corte. Me fui con dieciséis o diecisiete años para allá, lo que pasa es que como no iba solo al corte, sino que iba también a trabajar para la profesora, pues algunas veces me retrasaba un poco más (...). Las que cosíamos para ella, pues algunos días nos tocaba coser por la tarde también (Gloria, entrevista 1).*

A través del relato de las primeras experiencias laborales de los protagonistas, podemos ver cómo los niños percibían alguna pequeña propina (en el mejor de los casos), por realizar estos primeros trabajos. Mientras, las niñas, no reciben ninguna compensación económica.

### **7.1.2. Mis hermanos iban al Frente de Juventudes**

Muchos menores de clase popular (especialmente los varones) estaban encuadrados, al final de la infancia, en las dos instituciones del régimen: el Frente de Juventudes y la Sección Femenina. La afiliación de jóvenes a estas corporaciones, permitían también ir formando a los pequeños en cuestiones vinculadas con el género y la clase social. Gregorio nos explica cómo algunos menores afiliados estaban sometidos a condiciones cuasi militares en las diferentes actividades promovidas por estas instituciones. Paula, por ejemplo, nos expone cómo sus hermanos pertenecían al Frente de Juventudes y en los periodos estivales solían ir a campamentos.

*Mis hermanos iban al Frente de Juventudes. Tenían una camisa gris y un pantalón. Iban después del colegio y hacían también algo de Educación Física, pero de esos temas en casa a nosotros no nos contaban nada. Luego, en verano, les solían llevar a unos campamentos (Paula, entrevista 4).*

Gregorio relata cómo él mismo participaba en estos campamentos, en los que se llevaban a cabo algunas prácticas semejantes a las que los varones realizaban en las escuelas.

*Nos íbamos a un campamento a San Rafael y allí lo que hacíamos era hacer ejercicios por la mañana. Hacíamos gimnasia, hacíamos marchas, nos daban clases teóricas, allí todos sentaditos en un redondel y un señor nos daba prácticas y cosas de esas (...). Teníamos que apuntarnos aquí en Segovia (...), y allí nos tirábamos un mes (Gregorio, entrevista 5).*

Modesto o Antonio, cuyas vivencias juveniles se contextualizan en núcleos rurales, no realizan ninguna de estas actividades, a pesar de que Antonio explica que iba frecuentemente a las instalaciones del Frente de Juventudes cuando el maestro les llevaba a palotear a Segovia. Allí se relacionaba con otros jóvenes afiliados y practicaban algunos deportes como el fútbol.

En el caso de las mujeres, ninguna de nuestras tres protagonistas realizó en su infancia y juventud actividades relacionadas con la Sección Femenina.

*No, yo no hice ni cursos ni nada... Si es que yo creo que Sección Femenina solo la había en Segovia, no me suena a mí que hubiera en los pueblos pequeños. No sé si en los pueblos grandes la habría (Gloria, entrevista 1).*

## **7.2. El hecho de menstruar daba vergüenza contárselo a la madre**

Un segundo momento que describe el paso entre la infancia y la pubertad, en el género femenino, está marcado por un acontecimiento biológico: la menstruación. Este hecho sienta un cambio en la forma de ser de las pequeñas y de relacionarse, ya que el cuerpo infantil quedará a partir de este momento preparado para la reproducción.

### **7.2.1. Me acuerdo de cuando tuve la primera menstruación**

Felisa, Gloria y Paula tienen su primera menstruación entre los once y los doce años. Este acontecimiento es vivido de forma muy diferente por cada una de ellas. La diferencia de experiencias está principalmente producida por sus primeras vivencias laborales y su relación con la familia. El habitar o no a esta edad en la casa paterna, por cuestiones laborales, la relación que tenían a esa edad con sus padres (y de forma muy especial con su madre), la presencia o ausencia de hermanas mayores, así como las relaciones con el entorno femenino más cercano, marcarán la vivencia de este acontecimiento. De esta forma, mientras Gloria nos relata cómo su madre les explicó desde edades tempranas, tanto a ella como a sus hermanas, qué significaba este proceso biológico:

*Mi madre nos lo comunicó bien comunicado. Mi madre nos dijo que cuando fuéramos mayores, pues teníamos que tener la regla, claro, y recuerdo que la primera que la tuve fui yo, con once o doce años (Gloria, entrevista 3).*

Paula y Felisa aluden al sigilo con el que sus familias trataron este tema y al secretismo con el que ellas mismas lo llevaron. Paula se encontraba trabajando fuera del hogar y no consideraba oportuno contárselo a su madre, pues creía que este acontecimiento supondría un problema más para el núcleo familiar. Felisa, al ser hija única, tras haber perdido a todos sus hermanos, consideraba este tema como un tabú familiar y vivió su menarquía en soledad.

*Yo me acuerdo que, cuando tuve la primera menstruación, que no vivía en casa porque estaba sirviendo, yo ni se lo conté. Bastante tenía la pobre... Ella no sabía si tenía el periodo o no (Paula, entrevista 5).*

El silenciamiento con el que habían sido tratados en la infancia, estos temas relacionados con la biología femenina, en la escuela y en la familia, hacían que las jóvenes llevaran el tema de la menstruación con especial discreción.

*En la escuela no nos hablaban de eso. Luego ya hablabas con otras, pero vamos... porque tampoco se lo querías decir a la madre, entonces (...). Ya te digo que incluso el hecho de menstruar daba vergüenza de contárselo a la madre. Además había muchos tabúes con todo este tema (Felisa, entrevista 3).*

Era común que algunas niñas estuvieran algún tiempo antes de que algún familiar lo descubriera, lavando en secreto los bajos de las camisas, ante el desconocimiento de la menstruación y su ocultamiento.

*Me acuerdo de algunas mujeres que llevaban la camisa manchada de sangre y no se ponían nada (Felisa, entrevista 3).*

A la problemática de la reserva con la que eran tratados estos temas de la biología femenina por la familia y la escuela, se sumaban las precarias condiciones higiénicas que las participantes tenían durante los periodos menstruales, que muestran los escasos recursos con los que contaban las familias más desfavorecidas. Gloria y Felisa cuentan cómo un trapo o la tela de una toalla, servían como utensilios para la higiene mínima durante este periodo. Una vez utilizados, la madre o las propias niñas los lavaban en secreto y eran de nuevo utilizados en sucesivos periodos menstruales.

*Nos poníamos unos trapos que nos hacíamos con toalla, que eran como de tela de toalla o algo así..., preparábamos los trapos y después a lavarlos y a secarlos para la próxima vez (Gloria, entrevista 3).*

Las condiciones higiénicas a las que se vieron sometidas las jóvenes, sin agua corriente en las viviendas y sin productos para la higiene íntima, contribuyen de forma decisiva a reducir su autoestima.

La menstruación será un aspecto que, si a las protagonistas les cuesta contárselo a sus propias madres o hermanas, es totalmente invisible para los hombres de la casa. Ninguna de nuestras protagonistas, que conviven a diario con sus propios padres y sus hermanos, tiene la confianza de contar este hecho a sus propios familiares masculinos. Esta ausencia de comunicación confirma cómo la difusión de cualquier tema vinculado con la sexualidad femenina, no era objeto de interés social.

### **7.2.2. Los manguitos y el velo lo llevaban las mozas**

La exposición del acontecimiento menstrual, marca un cambio en el discurso de nuestras protagonistas. A partir del mismo, comienzan a aparecer algunos temas que merecen nuestra atención. En sus relatos, los juegos infantiles van perdiendo protagonismo y en su lugar afloran otras cuestiones que nos permiten ver un cambio en las formas de ser de las niñas y de descubrir el mundo que les rodea. Paula, por ejemplo, expone a través de una vivencia lúdica del final de la infancia, cómo una compañera de su misma edad se había quedado embarazada por hacer “lo que no debía”.

*Me acuerdo de una niña que estaba casada, porque hizo algo que no debía y..., era pequeña. Solía salir a jugar con nosotras. Bueno, pues la madre de esa chica, que vivían los dos con ella porque no tenían casa (el marido y la hija), salía a la ventana a*

*llamarla y decía ¡corre hija!, ¡sube corriendo!, ¡que va a venir tu marido y no está puesta la mesa!, ¡corre!, ¡que no te vea ahí!* (Paula, entrevista 2)

Este relato viene acompañado de una importante carga moral. Las jóvenes van interiorizando desde la pubertad un discurso negativo en torno a la sexualidad, cargado de connotaciones religiosas. Precisamente, es a partir de la edad de once o doce años, cuando las jóvenes comienzan a asistir de forma continuada a actividades religiosas, en detrimento de las lúdicas que realizaban en años anteriores. Así, Paula, cuenta cómo solía realizar ejercicios espirituales en una congregación religiosa, igual que la hermana de Gregorio. Los ejercicios espirituales femeninos, parecen ser prácticas habituales en la ciudad de Segovia (no se han hecho visibles en los núcleos rurales). En una de las memorias pedagógicas del Fondo Romero Marín, contextualizada en un barrio de la capital, también aparece retratada esta actividad.



*Figura 33.* Fotografía de mujeres a la salida de sus primeros ejercicios espirituales. Pérez Gómez, C. “Problemas pedagógicos del grupo escolar San José Obrero (Segovia)”(s.p.).Trabajo inédito. 1965. FRM 334. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.

Gloria y Felisa, ambas nacidas en pueblos de la provincia, asisten a diario a la iglesia, junto con sus madres. A través de este tipo de actividades en contacto con la institución eclesiástica, las jóvenes van aprendiendo a eliminar sus instintos sexuales y a ser conscientes de la importancia de su pureza.

*Lo que bien se aprende nunca se olvida, Miriam (...). Yo iba a los ejercicios y luego allí teníamos una galería cerca de las monjas y jugábamos y lo pasábamos en grande. Las monjas saltaban y jugaban con nosotras ¡qué bonito!, ¡qué juventud más linda!, ¡qué sana y qué pura! A las monjas las encantaba jugar con nosotras (...). También hablábamos con ellas de otros temas* (Paula, entrevista 1).

La narración de otras actividades realizadas durante los tiempos de ocio revela cómo las jóvenes van aprendiendo a convertirse en el prototipo de mujer transmitido por el régimen. Los relatos de nuestras protagonistas, en torno a la actividad de la costura en el

periodo adolescente, muestran cómo las adolescentes van adquiriendo consciencia de su sexo y a la vez van interiorizando ciertos valores y normas relacionados la vestimenta y el comportamiento femenino.

*Las que vivíamos cercanas allí sacábamos una banqueta y allí hablábamos y hacíamos las labores (...). En esos corros se hablaba de lo que pasaba en el pueblo, porque allí no había otra cosa de la que hablar (...), y, en esas horas de costura, aprendías a hacer de todo, desde velos hasta peinadores. Los velos los hacíamos para ir a la iglesia. Me acuerdo que era obligatorio llevar los velos allí, tanto para mujeres como para niñas (Gloria, entrevista 2).*

Gloria y Felisa, cuando hablan de ellas mismas, así como Antonio y Modesto, cuando hablan de sus respectivas hermanas, expresan cómo las adolescentes cosen a esta edad las faldas y vestidos por debajo de la rodilla, y tejen los velos y los manguitos con los que asisten a las liturgias religiosas.

*Los manguitos y el velo lo llevaban las mozas y si no..., no las dejaba el cura entrar a la iglesia. Ya estaban avisadas y sabían cómo tenían que ir (Antonio, entrevista 4).*

La práctica religiosa en la adolescencia nos permite visibilizar las primeras vivencias de exclusión de género, en este periodo. Las mujeres tenían que cumplir unas normas de vestimenta para poder asistir a misa. Cubrirse la piel y el cabello, dos elementos que eran considerados pecaminosos para la moral católica, facilitaban el sometimiento de la mujer. El papel de esta institución en el proceso de socialización femenino resultará decisivo para que la joven siga aprendiendo los valores patriarcales y sexistas del régimen.

Junto a la práctica religiosa, la sociedad actuaba bajo planteamientos retrógrados que excluían en sus prácticas a la mujer. Uno de los ejemplos más visibles de esta exclusión lo vemos a partir del relato de Felisa. La protagonista cuenta cómo se prescindía de la compañía femenina en algunos acontecimientos populares como *la matanza del cerdo*, si las jóvenes tenían el periodo. Felisa alude en su relato al recuerdo de algunas supersticiones populares que decían que si la mujer se encontraba en periodo menstrual, su participación en la matanza garantizaba el deterioro de la carne, lo cual se consideraba una tragedia, pues aquel era el alimento anual para muchas familias de clase popular.

*Cuando se hacía matanza, las mujeres que tenían la regla no podían participar, porque decían que se estropeaba la matanza. Digo yo que habría pasado eso alguna vez, por alguna casualidad y nos enseñaron a pensar así y ¡fijate! Siempre decían eso... (Felisa, entrevista 3).*

La menstruación suponía una limitación para la mujer. Los prejuicios masculinos en relación a este hecho biológico favorecían una consideración negativa hacia la mujer, pues este acontecimiento (desde la perspectiva masculina popular), limitaba sus capacidades laborales y disminuía su rendimiento.

### 7.2.3. El aborto ¿ni hablar!

Más allá de este tipo de connotaciones negativas, la llegada de la menstruación implicaba otro hecho crucial para la mujer: la posibilidad de tener descendencia. La exigua formación que se les había proporcionado a las niñas durante su etapa escolar, junto al silenciamiento con el que las familias trataban este tema, eran una muestra más de la represión sexual a la que se llevaba sometiendo a la joven desde la infancia. Resulta revelador el relato de Felisa cuando habla sobre el tema del sexo y la reproducción, narrando cómo las niñas que habitaban en zonas rurales conocían exclusivamente el tema, por la convivencia directa que tenían con los animales.

*Lo que salía bien, pues salía bien y lo que no..., pues salía mal. Los niños seguían viniendo de la cigüeña hasta que te casabas (...). No hablábamos ni de la reproducción de los animales, lo que es que, de los animales ya lo veíamos en casa. Si tenías en casa vacas o cerdos, pues ya veías lo que pasaba (Felisa, entrevista 3).*

La falta de formación y de medios traía como consecuencia que algunas jóvenes quedaran embarazadas a edades tempranas. Paula o Felisa muestran a través de sus vivencias cómo así ocurrió con algunas amigas y conocidas cercanas a ellas. Este hecho suponía un grave inconveniente para la familia de la joven.

*Para la familia era una deshonra grandísima ¡y las pasaba a muchas!, pero eso se miraba mucho... Una madre soltera se veía fatal y, ¡ajo!, que como la dejara el chico a la novia, eso era peor. Como a una chica la dejara el novio, a la pobrecilla no la miraba nadie, ni la bailaban ni nada (Modesto, entrevista 3).*

En el mejor de los casos, si el hombre aceptaba este hecho, la mujer se casaba ocultando el mayor tiempo posible su gestación. Felisa relata cómo las jóvenes en estado cosían unos vestidos anchos que disimulaban, en la medida de lo posible, la tripa e intentaban casarse sin que nadie supiera que estaban embarazadas. A pesar de este tipo de precauciones, la sociedad reprobaba la realización de actos sexuales fuera del matrimonio y ni siquiera contrayendo matrimonio, la mujer se libraba de sufrir la burla social.

*La gente, si se quedaba embarazada, no decía nada. Es que no se lo contaba ni a los hermanos. Eso era un tema totalmente prohibido. Había algunas mujeres que se las llegaba la hora de dar a luz y no lo sabían ni sus padres (...). Muchísimas mujeres se casaron embarazadas. Anda que..., me acuerdo que, a lo mejor ibas a una boda y la gente decía -¡Uy!, ¡qué gordita está la novia!-. Eso se oía hablar mucho (Felisa, entrevista 3).*

La actividad sexual en la juventud obligaba a la mujer a contraer matrimonio, por su propio bien y el de su familia, como nos cuenta Felisa:

*Como no había cosas para prevenir ni nada, pues claro, las mujeres se quedaban embarazadas muy jóvenes y se tenían que casar (Felisa, entrevista 6).*

En el caso de que el hombre no reconociera su paternidad, la joven se convertía en madre soltera, hecho que marcaría toda su vida adulta y la de su familia. Felisa y Modesto detallan que a la deshonra de la familia se unía otro problema, el mantenimiento económico de un nuevo miembro.

*Estaba mal visto siempre. Hasta que no pasaron muchos años. Siempre que no estuviera casada, la sociedad no lo veía bien. Pero soltera se veía fatal, ni joven ni mayor, se la veía como una cualquiera* (Felisa, entrevista 3).

Los protagonistas explican que las fórmulas abortivas eran inexistentes en aquellos años y menos aún para aquellas mujeres de grupos sociales empobrecidos, por ello, el embarazo adolescente debía llevarse hasta sus últimas consecuencias.

*El aborto, ¡ni hablar!, vamos, que es que eso ni existía. Si había un aborto natural, pues vale, si no..., esa posibilidad tampoco la tenían las mujeres. Pero es que, date cuenta que, entonces no se oía hablar de los abortos* (Felisa, entrevista 6).

Gloria y Paula cuentan cómo las jóvenes adolescentes embarazadas eran castigadas no solo por las familias, sino también por la Iglesia. La institución eclesiástica condenaba las prácticas sexuales femeninas fuera del matrimonio e instaba a las jóvenes que lo cometieran, a convertirse en monjas y a entregar al bebé a una organización de beneficencia. Así nos lo explica Gloria:

*Teníamos un cura entonces que, antes de casarse allí en el pueblo, los obligaba a ir a unas charlas en las que los hablaba del matrimonio* (haciendo referencia a las parejas del pueblo que querían contraer matrimonio). *Como mi hermano tenía que ir a vender, pues a lo mejor iba mi cuñada sola y..., un día, vino diciendo que no volvía, ¡que no volvía!, ¡fíjate qué cura! Me acuerdo que ella estaba embarazada “de penalti” y la dijo que el niño le tenía que dar a la inclusa<sup>4</sup> y el uno hacerse cura y la otra hacerse monja ¡fíjate!, ¡qué les decía que habían hecho mal!* (Gloria, entrevista 2).

Aquella opción fue la única salida para algunas madres solteras y sus hijos. Las repercusiones que este hecho generaba en la vida de aquellos pequeños y de sus madres quedan constatadas en el testimonio de Paula. La protagonista narra las vivencias de un primo suyo en un hospicio segoviano:

*Yo tenía allí un primo. Era un orfanato y allí recogían a niños que la gente no quería, hijos de madres solteras o que no tenían padres. Bueno, pues allí tenía yo un primo y cuando pasábamos por la puerta le llevábamos algo. El pobre niño nos conocía y nosotros a él y nos esperaba en la ventana para saludarnos. Nosotros siempre le echábamos un bocadillo o lo que tuviéramos* (Paula, entrevista 3).

---

<sup>4</sup> Igual que en otras ciudades de España, la Inclusa u hospicio era un lugar de beneficencia, fundado por la Iglesia, en el que se criaba a los niños y niñas huérfanos, abandonados o nacidos de modo ilegítimo. La institución estaba situada en aquellos años de la década de 1950, en la ciudad de Segovia, en el Convento de Santa Cruz la Real, situado junto al Valle del río Eresma. Al mando del párroco Jenaro García Burgos, este establecimiento de beneficencia, procuraba el alimento y la educación de los niños menos favorecidos de la provincia.

La situación era diferente para los hombres, pues estos podían reconocer su paternidad o no hacerlo. Modesto nos cuenta que si el joven no reconocía al niño y previamente le habían visto con la joven, lo normal era obligarle a que aceptara la paternidad y se casara con ella. Pero el mismo protagonista detalla que, en algunas ocasiones, si el chico era de otra clase social y no quería aceptar que el hijo fuera suyo, nadie le obligaba a hacerlo. En uno u otro caso, la consideración social masculina ante este hecho era totalmente diferente a la femenina.

*El hombre era un machote y la que estaba sometida a todos los malos rollos era la mujer (Felisa, entrevista 3).*

La mujer embarazada sufría la falta de protección de un Estado que no consideraba legítima ninguna formación familiar no legitimada. El propio Código Civil penalizaba a la mujer por adulterio si el hombre no reconocía la paternidad. Los hijos fuera del matrimonio católico también sufrían las consecuencias de esta desprotección, que eran realmente importantes en familias que apenas tenían recursos económicos.

### **7.3. Los niños cuando valían para ir a trabajar, la familia los empleaba**

El fin de la escolaridad marcará otro de los puntos de inflexión más importantes en las biografías de los protagonistas. Los jóvenes se dedicarán a partir de aquel momento a la actividad laboral a tiempo completo, un acontecimiento que les permitirá darse cuenta de cuál es su lugar en el mercado de trabajo y les hará sentir cierto malestar ante unas condiciones laborales pésimas.

#### **7.3.1. A los catorce años, ya bien fueras chico o chica, podías ir a pedir trabajo**

La salida de la escuela vendrá marcada, como ocurría en sus primeras experiencias laborales durante el periodo escolar, por los problemas económicos de las familias y la necesidad de que los jóvenes contribuyeran con su mano de obra a la economía del hogar.

*Los niños, cuando valían para ir a trabajar, la familia los empleaba. Algunos dejaban el colegio como yo, con ocho o nueve años, y otros llegaban a estar allí hasta los doce, pero nada más. Me acuerdo que los niños solían ir de vaqueros, o ayudando a sus padres. Si tenían algo de labor, pues iban a trillar. Nosotros, como de eso no teníamos nada, pues nos tocaba emplearnos en otras cosas (Modesto, entrevista 1).*

Además de este hecho, existen algunas razones familiares individuales que favorecen el abandono de la actividad académica y la inmersión del y la joven en el mercado de trabajo. En el caso de Modesto, la enfermedad de sus padres y su imposibilidad para trabajar es el desencadenante para que el protagonista decida colaborar con la familia y dedicarse por completo a la actividad laboral. En el de Felisa, al haber muerto todos sus hermanos, sus padres necesitan su ayuda en las labores del campo y del hogar. En el de Gloria porque, después de la escuela, sus padres no consideran que deba seguir estudiando. Le limita su condición femenina. En el caso de Antonio, al ser el único hijo varón, el núcleo familiar precisa de su ayuda para las labores agrícolas. En el caso de

Paula, porque la familia necesita de su sueldo para sobrevivir; y lo mismo ocurre en el caso de Gregorio.

*Mi padre estaba mal y encima no cobraba ninguna ayuda, así que, los que podíamos echar una mano, ¡ya sabíamos que teníamos que trabajar! La verdad es que las familias que tenían algún miembro mal, no tenían salidas (Modesto, entrevista 1).*

Las edades en las que se produce este acontecimiento varían de unos participantes a otros, así, mientras Paula comienza su actividad laboral de forma plena a la edad de nueve años; Modesto lo hace a los once, Gregorio a los doce, y Antonio, Gloria y Felisa se emplean a la edad de catorce años, tras haber completado el primer periodo escolar. Nuestros protagonistas apuntan que la edad de catorce años ya era considerada por las familias como suficiente, para que los niños y niñas comenzaran a trabajar a tiempo completo.

*Hasta los catorce años, hasta que no se podía estar más. A partir de esa edad, como no había posibilidad de otra cosa y a mí me gustaba mucho la agricultura, pues me fui a trabajar. Además, en aquellos años, mi padre estaba deseando de que yo saliera de la escuela para que le ayudara (Antonio, entrevista 1).*

Los propios jóvenes o sus familias son las que les consiguen estos primeros puestos de trabajo, amparados, como ya decíamos, por una legislación laboral que permitía el trabajo de los jóvenes antes de su mayoría de edad. Así lo relata Gregorio:

*A los catorce años, ya bien fueras chico o chica, lo mismo daba, podías ir a pedir trabajo (Gregorio, entrevista 4).*

A partir de los relatos de nuestros protagonistas vemos que las condiciones de los jóvenes trabajadores eran precarias y franqueaban la barrera de la explotación laboral infantil. Modesto cuenta cómo sus primeras jornadas labores superaban las ocho horas legales estipuladas y cómo, tanto él como otros niños de su edad, tenían que sufrir la presión diaria de jefes y encargados, que les sometían a condiciones de trabajo extremas.

*Teníamos un encargado que era malísimo. Me acuerdo que se ponía al borde de la carretera que estábamos haciendo, en la parte alta, que había un terraplén, y no podía ni respirar de las voces que nos daba -¡venga!, ¡vamos!, ¡venga!, ¡vamos!- Todo el día se pasaba así, para que no parásemos de trabajar, era malísimo (Modesto, entrevista 1).*

Las retribuciones económicas que nuestros participantes reciben en estos primeros trabajos ejemplifican la precariedad a la que estaban sometidos los jóvenes.

*Yo empecé cobrando la primera vez que trabajé, a la semana, siete duros. Picando, con un pico y una pala, para hacer carreteras en el pinar y..., como era muy joven (date cuenta que tendría unos doce años o menos) (...), me llevaba un burro, y como estábamos en el pinar, a la que volvíamos me bajaba una carga de leña (Modesto, entrevista 1).*

El dinero recibido por los participantes era entregado de forma íntegra a sus familias, como detallan Modesto, Gregorio y Paula.

*Me metí a trabajar en la fábrica de gaseosas que había debajo de mi casa, con catorce años y, fíjate, mi sueldo era de veintiocho pesetas a la semana. Cuando me las daban ¡estaba más contento que unas castañuelas! Iba corriendo a casa y decía -¡tome, madre, que he cobrado!- Date cuenta..., por veintiocho pesetas, me pasaba el día lavando botellas de agua fría. Todo el día barriendo y recogiendo... Cuando las máquinas de la fábrica se rompían, yo las tenía que recoger y llevarlas a arreglar. En fin, haciendo todo lo que me mandaban (Gregorio, entrevista 1).*

Modesto relata el desconocimiento que los trabajadores tenían acerca de cuestiones laborales y sindicales. El mismo protagonista nos explica que la mayoría de los jóvenes no sabían cuáles eran sus derechos y sólo conocían el Sindicato Vertical de trabajadores.

*Cuando estaba Franco yo no sé si habría ni sindicatos, me imagino que no, o al menos de la forma que eran luego, en la democracia. Recuerdo que había sindicatos, pero eran de Franco. Sería para hacer lo que te mandaran y punto (Modesto, entrevista 6).*

Estos primeros trabajos remunerados constituyen una prolongación de sus prácticas laborales infantiles y éstas están plenamente relacionadas tienen con el género. De esta forma, mientras Paula o Gloria comienzan su actividad laboral cuidando niños y Felisa lo hace ayudando a su madre en las labores del hogar, Gregorio empieza a trabajar en una fábrica de gaseosas, Modesto, realiza trabajos en la construcción de carreteras en el pinar y Antonio se emplea en las labores del campo.

Todos los protagonistas detallan que las condiciones laborales de los jóvenes - independientemente del género- eran pésimas, aspecto que favorecía la proliferación de continuos accidentes en el trabajo y en algunas ocasiones la muerte de los trabajadores.

Los casos del hermano y del primo de Modesto, ambos fallecidos en accidentes en el pinar, ilustran esta realidad. El mismo participante explica en una de sus entrevistas las pérdidas de otros compañeros que perdieron la vida en la construcción del túnel de Guadarrama (Segovia), por la falta de medidas de seguridad durante el proceso de construcción.

La prensa local del momento también se hace eco de esta situación de precariedad laboral a la que estaban sometidos los trabajadores con menor cualificación. La noticia que se presenta a continuación nos lleva a considerar cómo resultaban comunes los accidentes laborales. En este caso la prensa habla de un accidente en la fábrica de Loza, una conocida industria de la ciudad de Segovia de la que los protagonistas nos hablan en algunas ocasiones, ya que empleaba a un abundante número de obreros de la zona.



Figura 34. Recorte de prensa sobre accidente laboral en una fábrica de Segovia. *El Adelantado de Segovia*, 15 de marzo de 1943.

A la inseguridad vivida en los empleos y la falta de protección se unía una gran inestabilidad laboral. Los protagonistas (especialmente Gregorio y Modesto) nos explican que pasaron durante su juventud por varios empleos de semejante cualificación profesional. El caso de Modesto es el más ejemplar. Nuestro participante desempeñó a lo largo de su primera etapa laboral trabajos en el pinar, como albañil, como peón de fábrica, como temporero en la recolecta de remolacha y como vaquero.

### 7.3.2. El sueldo de mi mujer era de cuatro reales

El tema del género merece una consideración especial en este análisis de las profesiones. La preparación de las jóvenes durante su infancia, para el aprendizaje de las labores del hogar y el cuidado de los niños, favorecía que a la edad de ocho o nueve años, las pequeñas ya hubieran adquirido nociones suficientes para poder desempeñar este tipo de empleos. De esta forma, es común ver desde nuestros relatos, cómo muchas de estas niñas se convierten a esta edad en criadas. Los casos de Paula y su hermana, las esposas de Gregorio y Modesto o las compañeras de escuela de Felisa son algunos ejemplos de vidas sometidas a esta realidad infantil femenina:

*El sueldo de mi mujer era de cuatro reales. Con trece años, la familia le mandó a servir a casa de gente con dinero. Ella estuvo en casa de un maestro trabajando. Tenía que barrer, fregar, hacer la cama, lavar la ropa y tenderla. Iba a lavar la ropa de los señores a una cacera (...), el suelo lo fregaba a mano (Gregorio, entrevista 4).*

Tanto las niñas que vivían en zonas rurales como aquellas que habitaban en la propia capital eran enviadas a servir en casas de familias con mayores recursos económicos. Estas pequeñas cuidaban de los hijos menores de la familia y realizaban las tareas del hogar. Sus propias familias les enseñaban los comportamientos que debían tener en

estos primeros empleos fuera del hogar. El respeto, la humildad y la honradez eran los valores estrella transmitidos por los padres de clase popular a las menores.

*Mis padres eran de los más humildes, pero yo aprendí mucho sobre el respeto cuando estaba sirviendo. Yo pedía permiso para ir a hacer los ejercicios espirituales y a mí nunca me dijeron que no (...). Yo decía en la casa en la que trabajaba -señores, tengo ejercicios- y me decían – Váyase, hija, váyase- (...). A los señores les teníamos mucho respeto, los pobres éramos honrados (Paula, entrevista 1).*

Muchas de estas jóvenes estaban viviendo como internas en las familias que las contrataban. Precisamente, la compensación económica que recibían por su trabajo consideraba los gastos que suponía su alojamiento en la vivienda y su alimentación, por lo que el sueldo que percibían era miserable. Este salario era entregado íntegramente a sus madres. Paula nos explica que su padre se burlaba de la poca compensación económica que recibía.

*Me pagaban una miseria. Encima todo lo que ganaba se lo daba a mi madre y cuando la entregaba el dinero, venía mi padre y decía -¿eso es lo que has ganado en toda la semana con ese tío?- encima despreciando lo poco que ganaba... (Paula, entrevista 3).*

Las propias niñas intentaban suplir su escasa aportación económica llevando a su familia la comida que les daban para mantenerse los jefes. Así nos lo cuenta Paula en primera persona y también Modesto, cuando narra el trabajo que realizaban sus amigas:

*Todas las tardes nos daba la señorita la merienda y yo, en vez de comérmela, me la guardaba en el bolsillo. Había conmigo trabajando una chica de una edad parecida, que se encargaba más de las cosas de casa y la dijo -señorita, discúlpeme, pero Paulita se ha guardado el chocolate que la ha dado para merendar-, y viene la señora y me dice -Paulita, ¿ha merendado?- y la dije, - sí, mire, estoy terminando el pan- y me dijo -¿y el chocolate?- y yo me eché a llorar... La señorita me dijo -¿por qué lloras?- y la dije -perdóneme, señora, pero se lo llevo a mis hermanos, que los pobrecillos no comen y prefiero quedarme sin merendar para darle mi ración a ellos- y me dijo -merienda y después yo te daré para que se lo lleves a tus hermanos-. ¡Si vieras a mis hermanos lo contentos que se ponían al verme entrar por la puerta! (Paula, entrevista 1).*

La falta de una consideración expresa hacia este tipo de empleos, en la legislación laboral del momento, así como su regulación, convierten a esta profesión de criada en un importante foco de explotación infantil.

*Me acuerdo del padre de esa familia que cuidaba a los niños... Era un hombre un poco regular. Me llamaba y me decía - ¡alcánzame la muda!- y me hacía ir a por ella... Mira que estaba la mujer allí y tenía que ir a sacarle la muda yo. ¡Buaj!, de verdad, cada vez que lo pienso... Iba para cuidar a los niños, pero en realidad estaba para toda la casa (Paula, entrevista 1).*

El abuso sexual de estas menores y el trato vejatorio al que fueron sometidas da muestras de cómo vivían las niñas estos primeros trabajos fuera del hogar. Paula ilustra

esta arbitrariedad con la que fueron tratadas las niñas, a través de la narración de su primera experiencia laboral en una posada de la capital:

*Yo subía a hacer las habitaciones de la posada (...), y un día, pues subió un viejete. Me acuerdo de él como si fuera ayer. El señor entró en la habitación y me dijo -¡hombre!, ¡estás tú aquí!- y le dije -sí, aquí estoy trabajando- y el hombre cerró la puerta y yo... pues estaba haciéndole la cama, cuando vino a mí con “todo” fuera y me dijo - ¿tú no has hecho nunca nada?- Abrí la puerta corriendo y me marché. ¡No paré hasta que llegué a mi casa! (...). ¡Qué horror para una niña! (...). Las otras mujeres que estaban allí, sí que hacían caso a los hombres. Si las daban un duro, pues... ¡eso que se llevaban! ¡Yo no! ¡Yo era una niña! Era la más pequeña de todas, el resto ya eran mujeres más mayores y las pobrecillas andaban como podían en sus casas (Paula, entrevista 2).*

Este relato no solo nos permite ver las condiciones humillantes a las que se veían sometidas las jóvenes, sino también la situación de otras mujeres, con mayor edad, de la misma clase social.

Los trabajos como costurera y niñera, como en el caso de Gloria, o realizando labores de limpieza, como en el caso de Paula, son los únicos empleos a los que tiene acceso este sexo en la etapa juvenil.

*La mujer de aquellos años tenía muy pocas posibilidades. La que era pobre, menos todavía. Eso sí, la que tenía que trabajar, pues como yo, rápidamente te colocaban o de niñera o en alguna fábrica. Estaba la fábrica de Loza, la de Borra, la Klein... Podía trabajar en cualquiera de ellas si alguien la ayudaba. Pero no te creas que iba allí a trabajar como un hombre, ¡de eso nada! Ella iba allí a fregar (Paula, entrevista1).*

Pasadas sus primeras experiencias laborales, las mujeres del estudio tomaron caminos diferentes. De esta forma, mientras Paula continuó trabajando en el cuidado de los niños y la limpieza de hogares de familias adineradas; Felisa siguió ayudando a su madre en las labores del hogar y aprendió a realizar labores; igual que lo hizo Gloria, a la que sus padres enviaron a una academia para aprender “corte y confección”, lo mismo que ocurrió con la hermana de Antonio y su cuñada. El lugar de la mujer estaba en el hogar y estas primeras experiencias laborales femeninas solo servirían para que la joven fuera conociendo el lugar que la correspondía en la vida adulta.

### **7.3.3. La diferencia entre España y Francia era enorme**

Las condiciones de las familias más desfavorecidas posibilitaron que algunos de sus hijos se vieran obligados a abandonar el hogar familiar y buscar su propia vida. Así ocurre con el hermano de Gregorio. El protagonista nos cuenta cómo este joven se marchó de casa y buscó empleo dentro y fuera de España.

*Se agarró una guitarra y se marchó a Madrid a tocarla. Le gustaban mucho los instrumentos, así que se marchó para allá y se puso a tocar en la calle. Ponía el*

*sombrero para recoger algunas monedas y poder comer. Luego, desde allí, pegó un salto a Francia, y desde allí se fue a Suiza, donde se casó (Gregorio, entrevista 2).*

Francia se convierte en uno de los lugares preferidos para todos aquellos jóvenes que viven en familias de clase popular, las precarias condiciones laborales de la España de los años cincuenta. Modesto es otro de estos casos. Este participante nos cuenta que tras las experiencias en sus primeros empleos y después de sufrir unas condiciones laborales precarias, decide irse con dos amigos a Francia en busca de una mejora de vida. El protagonista nos cuenta que los tres amigos, después del viaje, empiezan a trabajar en la fábrica de Citroën, en París. Con su relato, podemos comparar las condiciones laborales que se ofrecía a los jóvenes en Francia y las que se vivían en España en el mismo periodo.

*Las condiciones allí eran inmejorables. La diferencia entre España y Francia era enorme (...), allí vivíamos como reyes. Mira, te voy a decir que en mi vida me había comido yo aquí en España un filete, pues cuando llegué allí, lo primero que comí fue un filete de búfalo enorme. Es que no me había comido aquí ni un filete de búfalo ni de nada. Aquí había mucha pobreza, allí todo era diferente (Modesto, entrevista 3).*

Modesto explica que los hombres trabajaban todos los días de la semana, pero sus turnos eran de ocho horas y la retribución económica que recibían por el trabajo realizado se distanciaba enormemente de la percibida en España. Según nos cuenta el participante, fueron muchos jóvenes españoles los que se marcharon allí a trabajar en la dictadura. Procedían, en su mayoría, de Andalucía y Extremadura e iban a trabajar por periodos de tres meses con posibilidad de renovación. Los jóvenes solían emplearse en fábricas o en la recolecta de remolacha. Tras el término del contrato de trabajo, los hombres volvían a casa. La experiencia del protagonista tras su regreso a España, no solo da muestras de sus ganancias fuera del país (incomparables con las recibidas entonces en España), sino de cómo era percibida esta cuantía económica en una familia sin recursos.

*Traje 50.000 pesetas de entonces y la dije a mi madre nada más llegar -tenga, madre- y la contestación es digna de contar, para que te des cuenta lo que es la ignorancia y lo que habíamos vivido. Me decía -¡hijo!, ¡cállate!, ¡cállate!, ¡que no se entere la gente!, ¡que nos lo quitan!- y mi hermana y yo le decíamos -pero madre, ¿cómo nos lo van a quitar?, ¡No se preocupe!- La pobrecilla no había visto tanto dinero junto en su vida. Todo se lo di a mi madre, me hacía mucha ilusión podérselo dar después de todo lo que habíamos pasado (Modesto, entrevista 3).*

Más allá del análisis de estas problemáticas laborales y sociales que hemos recorrido en líneas anteriores, el acceso al mundo laboral a edades comprendidas entre los nueve y los catorce años generaba un problema importante para todos los jóvenes que se veían sometidos a esta situación, el abandono definitivo del mundo académico. Con este abandono también se esfumaba la posibilidad de buscar un camino alternativo al destino que la escuela, la familia y la sociedad habían marcado al joven por su condición de clase y género. Felisa, Antonio, Gregorio, Modesto, Paula o Gloria asumen este hecho con resignación, sin presentar resistencia y en sus narraciones es frecuente escucharles

decir frases como: “Estudiaban las personas que tenían más dinero o los pobres no tenían más opciones que trabajar”.

Analizando los relatos de nuestros protagonistas hemos descubierto cómo los hijos e hijas de otras clases sociales tenían mayores salidas. Los descendientes de maestros, médicos, veterinarios y otras personalidades que ocupaban cargos de responsabilidad en el régimen y tenían mejores condiciones económicas, continuaban sus estudios más allá de la escuela primaria.

*El maestro tenía tres hijos, el hijo hizo Derecho y el otro hijo y la hija hicieron Magisterio. No tenían tierras ni nada que hacer. Allí estudiaban los hijos del secretario, del veterinario, del maestro... (Antonio, entrevista 2).*

Con el relato de Antonio podemos comprobar cómo las clases sociales con mayores recursos intentan que sus descendientes tengan el privilegio de cursar enseñanzas medias y superiores.

*Tenía yo una amiga del pueblo, que era de una familia muy rica, y venía a Segovia a estudiar. Estudiaba en las Jesuitinas y era la hija del alcalde del pueblo. Su otro hijo fue médico (...). Hasta que terminó la escuela estuvo estudiando allí en el pueblo. Luego él, en seguida, fue a prepararse para sus estudios de medicina (Antonio, entrevista 4).*

La posibilidad de cursar estudios superiores era la garantía de que los jóvenes que llegaran a conseguirlos, ocuparían puestos de responsabilidad. Los testimonios han sido reveladores de cómo estos jóvenes tenían empleos diferentes a los de los protagonistas. Este hecho favorecerá que los mismos participantes vayan adquiriendo una conciencia de clase al diferenciarse de los otros jóvenes que sí pudieron estudiar.

## **7.4. La mili la hice en Badajoz**

El momento que marca el paso del adolescente a hombre viene marcado por dos acontecimientos solapados: ser quinto y recluta. Estos dos hechos, exclusivamente vinculados con el género masculino, suponen un cambio radical en los espacios y papeles atribuidos tanto a nivel familiar como social al hombre. Las vivencias que este sexo tendrá en este periodo marcarán profundamente sus memorias.

### **7.4.1. Los quintos eran los que les correspondiese ese año cumplir el Servicio Militar**

El Servicio Militar Obligatorio era una instrucción forzosa, para todos los jóvenes de la posguerra, menores de veintiún años. Este reclutamiento juvenil, no solo tenía la misión de nutrir al Ejército y disponer de forma indefinida de hombres para defender la patria, sino que también servía para instruirles y adoctrinarles bajo una férrea disciplina militar. El proceso de reclutamiento de jóvenes se iniciaba en los ayuntamientos de las diferentes localidades. Modesto explica cómo desde la alcaldía se realizaba una selección con todos los hombres que habían cumplido la edad de veinte años, en los

doce meses anteriores, y se les citaba en dependencias municipales para ser medidos y pesados. Tras este acto, se confeccionaba una lista de hombres útiles a la que se podían presentar alegaciones, a pesar de que, como el mismo protagonista indica, la causa debía estar muy justificada y respaldada por la palabra de alguna autoridad política o religiosa. El último paso era el sorteo. Este acto tenía lugar en el Ayuntamiento de cada localidad y a él asistían no solo los protagonistas del reclutamiento sino también sus familias, pues esta decisión determinaba su futuro inmediato.

Uno de los recortes de prensa local analizados describe cómo los reclutas y las familias esperaban este sorteo.



Figura 35. Recorte de prensa sobre sorteo de reclutas en Segovia. *El Adelantado de Segovia*, 8 de marzo de 1943.

Para las familias con menos recursos, el que un hijo fuera llamado a filas, suponía un grave inconveniente, pues no podían disponer de su mano de obra durante el periodo en el que el joven prestaba oficio militar al Estado. Esta situación se agravaba si el destino en el que le tocaba realizar el servicio militar estaba lejos del hogar y éste no podía contribuir con la economía familiar hasta su regreso.

*Me acuerdo que el hijo de este señor que le robamos los melones, le tocó a Melilla y para su madre ¡no había consuelo!, ¡no había consuelo!* (Modesto, entrevista 1).

Algunas familias, cuyos hijos varones eran el principal sustento del núcleo económico del hogar, tuvieron que buscar algunas estrategias y recurrir a las autoridades para que éstos siguieran realizando su trabajo con normalidad. Así ocurre en el caso de Modesto, cuya familia decidió pedir ayuda al secretario del pueblo para poder seguir disponiendo de la mano de obra del participante.

*El secretario era un señor muy inteligente, con su carrera, un hombre muy listo, no te creas, y se encargaba de algunos asuntos como el que te voy a contar: me acuerdo que cuando sorteamos para ir a la mili, como mis padres estaban delicados, me dijo -Tú no vas a ir a ningún sitio. Yo me encargaré de que no vayas a la mili- y me acuerdo que cuando nos tallaron, es decir, cuando nos midieron y nos pesaron, fue él. Me dijo que cuando nos preguntaran -¿alguno de ustedes tiene algo que alegar?- yo dijera -Sí, señor. Soy hijo de padre sexagenario y no puedo ir a la mili porque tengo que trabajar para él- y ni fui a la mili, ni sorteé, ni nada, gracias a ello (Modesto, entrevista 1).*

La ayuda que recibió Modesto y su familia por parte del secretario, permitió que nuestro protagonista no hiciera el servicio militar, pero los grupos sociales con mayor poder no realizaban ningún acto en beneficio de las clases populares de forma altruista. Modesto se puso a partir de aquel momento a las órdenes del secretario, el cual, dispuso de la mano de obra del joven a su antojo, durante años.

*Yo me libré de ir a la mili, pero en el invierno tenía que ir a partirle leña. Me decía - Modesto, cuando puedas, vienes a partirme un poco de leña- y allí me tenía partiéndole leña (Modesto, entrevista 1).*

El sorteo suponía un hecho clave no solo por la problemática económico - familiar que generaba, sino porque el hombre de clase popular solía perder su empleo (si este no estaba relacionado con las labores económicas de la familia). Además, la ausencia del joven, que generalmente se encontraba a punto de contraer matrimonio, suponía un grave problema también para la novia, pues su alejamiento condicionaba el futuro enlace matrimonial.

Una vez realizado el sorteo, los jóvenes pasaban a ingresar en Caja, quedando a disposición militar hasta que el Estado lo considerase oportuno.

Tras el sorteo, todos los jóvenes que habían sido filiados se consideraban “los quintos del año”. Esta denominación les concedía un trato especial en la localidad y cierta permisividad al realizar sus celebraciones. Los festejos en torno a “los quintos” eran realizados exclusivamente por los hombres y favorecían la promoción de la masculinidad y la consolidación de las relaciones entre iguales.

*Los quintos eran los que les correspondiesen ese año cumplir el servicio militar, que entonces iban de veinte o veintiún años. Fíjate que me parece que había tres días de música en Carnaval y luego, durante la Pascua de Resurrección, lo mismo. En esos días los quintos salían por las casas y los daban a lo mejor en una casa unos huevos, en otra otros pocos y luego los hacía el tabernero, por la noche, la cena con huevos cocidos, ¿alguno se ponía de huevos cocidos hasta los topes! Tenían la costumbre esa y luego el baile por la noche (Antonio, entrevista 4).*

Las celebraciones de las “fiestas de quintos” tenían gran importancia a nivel social, como comprobamos en el relato de Antonio. A través de las mismas se exaltaba la masculinidad y se festejaba que los jóvenes de la quinta se convirtieran en hombres adultos. Debemos hacer mención a que este tipo de celebraciones solo se han mostrado reflejadas en los relatos enmarcados en contextos rurales.

Las fiestas de los quintos se realizaban en los meses de invierno, coincidiendo con la temporada que había menos trabajo en el campo.

Antonio y Gregorio realizaron el servicio militar, como todos los jóvenes de la época, a la edad de veintiún años. Su reclutamiento osciló entre los tres meses, para el primer participante, y los dieciocho, para el segundo.

*Me marché a los veintiún años recién cumplidos. Yo soy de la quinta del cincuenta y tres, del año mariano, de la primera quinta que hubo. Allí era obligatorio estar tres meses de estancia, después te podías venir a casa, pero yo, para más suerte, me tuve que quedar allí, y otros muchos como yo... La mili la hice en Badajoz y allí estuve dieciocho meses menos cuatro días (Gregorio, entrevista 1).*

La diferencia entre los lugares de destino parece ser importantes para los protagonistas, ya que condicionan sus vivencias en este periodo. Antonio fue excedente de cupo y prestó servicio en la provincia de Segovia. Gregorio lo hizo en Badajoz. La proximidad al núcleo familiar posibilitó que el primer participante pudiera hacer alguna visita al hogar en alguno de sus permisos; mientras el segundo participante, pasó un año y medio fuera de casa.

A pesar de que los reclutas apenas disponían de tiempo libre en este periodo, en algunas ocasiones recibían pequeños permisos. Los jóvenes que estaban cerca de casa (sobre todo los que vivían en los pueblos de la provincia), aprovechaban estas licencias para poder ayudar a sus familias en el campo. Así nos lo cuenta Antonio:

*Un día nos dieron vacaciones, un domingo. En ese domingo, con dos parejas, una nuestra y otra de mi tío, metimos seis o siete carros de algarrobas. Todas las teníamos que sembrar, ¡me pegué una zurra! Subir y bajar a cogerlas, a descargarlas..., pero les dejé todo el trabajo hecho, a mi padre y a mi madre (Antonio, entrevista 3).*

Paula explica que la importancia de esta instrucción no solo radicaba en que los jóvenes salieran de su casa, sino también en las relaciones que se establecían fuera del hogar. Uno de sus hermanos fue destinado a Ceuta y la protagonista afirma que le asignaron una familia de acogida que se encargaba de servirle durante su estancia. La mujer solía lavarle la ropa y atender sus necesidades de higiene y alimentación.

*Mi hermano mayor la hizo en Ceuta y allí sabes que muchos militares, cuando iban a hacer la mili, eran acogidos en casas particulares. Bueno, pues en este caso, mi hermano dio con una familia buenísima. Le asignaron a esa familia y ellos se encargaban de lavarle la ropa y de atenderle a lo que fuera necesario (Paula, entrevista 4).*

La relación que el joven tenía con la familia era muy buena, tanto es así, que siguió estableciendo contacto con ellos después de realizar el servicio.

#### **7.4.2. El periodo de instrucción duró mes y medio, más o menos**

El periodo de instrucción tenía un importante papel educativo para los jóvenes. A través del relato de Antonio podemos apreciar cómo durante el primer mes y medio de servicio, éstos eran instruidos en algunas materias culturales, relacionadas fundamentalmente con la Geografía y la Historia de España, que servían de base para aumentar la cultura de los reclutas y dar mayor valor al Ejército y sus funciones.

*El periodo de instrucción duró mes y medio, más o menos. Teníamos una instrucción teórica (Antonio, entrevista 3).*

La escuela y el periodo de asistencia a la misma influían directamente en la capacidad del joven para comprender las enseñanzas impartidas durante el periodo de instrucción.

*Una vez me preguntó en la teórica el señor sargento -¿por dónde pasa el río Ebro?- y yo creo que me preguntaba para que le dijera que por Zaragoza, y le dije -por Miranda, Logroño, Tudela, Zaragoza, Caspe y Tortosa- y me decía -¡Esto no me lo sé ni yo!- (Antonio, entrevista 3).*

Esta formación escolar no solo era importante para comprender la formación teórica impartida sino que servía a los jóvenes para poder ascender a otros puestos que ofrecían mejores condiciones para el militar, durante el tiempo de instrucción; sino que también eran una garantía si el joven quería continuar después del periodo de servicio una carrera profesional en el Ejército.

*Luego vinimos después del campamento de Robledo al Regimiento, pero yo tenía mucha amistad con el sargento y me dijo -vais a ir ahora al Regimiento, van a licenciar a los veteranos, os vais a quedar muy pocos para hacer el servicio, hay que nombrar dieciséis cabos y tú tienes que ser cabo, porque los que no sean cabos van a salir de un sitio y les va a tocar ir a otro, van a tener continuamente tarea, así que tienes que ser cabo, porque sabes y vales para ello- (Antonio, entrevista 3).*

A partir de estos conocimientos teóricos y de la división de los jóvenes en diferentes grupos, en función de sus capacidades, se iniciaba un segundo proceso formativo a través del cual se enseñaba a los mozos conocimientos prácticos sobre el manejo de material armamentístico, el valor del servicio y la responsabilidad en las guardias.

*Entre los cabos había que nombrar a los artilleros, para hacer la instrucción de cañón. Yo era el apuntador de la cuarta pieza. Estuve haciendo instrucción de cañones y nos decían -referencia de puntería, la torre de Tres Casas-, me acuerdo bien de eso... Nos decían -aumentad a la deriva tres milímetros y de la escuadra de nivel, esto- y luego ya íbamos tirando y nos decían, uno a uno, si estaba bien (Antonio, entrevista 3).*

Esta formación recibida durante el servicio militar se presenta como una oportunidad importante para algunos jóvenes de clase popular, pues representará su último contacto

con una enseñanza formal y también su última oportunidad para mejorar su empleo, por ello son muchos los que toman este periodo con especial interés.

Pero las narraciones de Antonio y Gregorio no solo nos sirven para profundizar en el conocimiento de la formación recibida por los jóvenes en este periodo, sino también para conocer las precarias condiciones higiénicas y alimenticias a las que fueron sometidos. Los protagonistas hablan durante sus narraciones de cómo dormir a la intemperie o hacinados en tiendas de campaña, no disponer de agua corriente para lavarse o carecer de alimentos eran solo algunas de las prácticas habituales a las que se sometía a las milicias.

*Teníamos la cocina a cuatro kilómetros del campamento y cuando llegábamos allí a comer, te daban unos garbanzos que los tirabas contra las piedras y rebotaban, ¡igual que si fueran cantos!; Pero allí, conejo que salía, conejo que cobraba y lagarto que salía, lagarto que cobraba. Eso nos servía para comer, porque allí nos daban garbanzos duros y no había otra cosa (Gregorio, entrevista 1).*

Una vez más, la proximidad al lugar de vivienda, permitía a los jóvenes que prestaban servicio poder recibir comida de sus familiares en el campamento, como nos relata Antonio:

*De mi casa me mandaron una vez una caja de zapatos, con un plástico puesta, llena de torreznillos y panceta y la saqué allí en la tienda, que éramos trece. No tenía ninguno ni una perra y me decían -¡tú eres rico!- y yo les decía -yo no soy rico, ni mucho menos, majo, pero tengo para comer- (Antonio, entrevista 3).*

Su narración no solo es ilustrativa de las condiciones paupérrimas a las que estaban sometidos los jóvenes, tanto dentro como fuera del campamento, sino que también revela el entramado de relaciones sociales que se establecían entre los reclutas. Tanto Gregorio como Antonio nos explican cómo durante este periodo se hicieron muy amigos de algunos compañeros de campamento con los que mantuvieron una gran amistad después de la experiencia.

Cuentan los protagonistas que aquella instrucción no solo les ayudó a formarse y a aprender a convivir con personas ajenas a sus familiares, sino que en ella sintieron lo que verdaderamente significaba la vida cuartelaria y la represión. Desde las palabras de los participantes hacemos visible el autoritarismo y la disciplina castrense a la que fueron sometidos los jóvenes durante el servicio militar.

*Teníamos que formarnos allí en la nave y el cabo primero nos pasaba lista y en un descanso de nombrarnos, pues uno, un sevillano que era muy malo, hizo un sonido fuerte y empezó a decir el cabo, -¿quién ha sido?-, y yo, que estaba de ayudante, le dije -no sé, creo que ha sido por abajo-. Me mandó abajo a ver quién había sido. Bajé abajo y pregunté (...), no me lo querían decir (...) y le dije al primero, que no me lo querían decir. Él me dijo - pues no te preocupes, que el primero que las vas a pagar vas a ser tú-, me arreó dos tortas en la cara y me sentaron que no veas... Acto seguido cogí y se las devolví y me cogieron y me llevaron al calabozo (Gregorio, entrevista 3).*

La realización de cualquier acto que supusiera la alteración del orden y el incumplimiento de las reglas establecidas suponían el arresto del soldado y la correspondiente “*mancha*” de su cartilla militar. Esta señal era clave, pues el joven, que había perdido su trabajo tras el reclutamiento, debía buscar otro empleo tras licenciarse y la cartilla militar era su carta de presentación en el nuevo puesto de trabajo.

*Yo de lo que verdaderamente tenía miedo es que me mancharan la cartilla (...). Cuando querías ir después a buscar trabajo, una vez que habías venido de la mili, tenías que presentar la cartilla militar y ahí podían ver cómo te habías portado (...). Si la tenías señalada tenías bastante dificultad para poder empezar a trabajar (Gregorio, entrevista 3).*

Las vivencias de los varones en este periodo militar marcan un antes y un después en su biografía. Su salida fuera del hogar les otorga un conocimiento del mundo exterior que las mujeres de su misma edad no tienen durante su juventud. Además, esta experiencia les proporciona una ventaja adicional en cuanto a su consideración social, ya que la realización del servicio militar les concede la virilidad y hombría que necesitan para potenciar su dominación dentro y fuera del hogar.

La vuelta a casa también supone un momento importante para empezar a tomar decisiones respecto a su vida personal. El joven que regresa de hacer el servicio militar ya es considerado como un hombre, por lo que se le exige ir empezando a buscar una pareja (si no dispone ya de ella) y a formar una familia.

## **7.5. Había muchos temas tabú y, en casa, uno de ellos era el de los chicos**

Los acontecimientos analizados con anterioridad sellaban nuevas formas de relación entre los jóvenes. El abandono de la niñez y el paso a la juventud traía consigo esta necesidad de buscar pareja de la que hablábamos en anteriores apartados de análisis. En los relatos de nuestros protagonistas vemos cómo a partir de los dieciséis años ya aparece en los jóvenes un visible interés por el sexo opuesto.

Las mujeres empiezan a hacer gala de su feminidad tanto a través de sus formas de vestir como de cuidarse. Por ejemplo, Paula, nos cuenta que trabajando en casa de una familia a la que servía, jugaba a ponerse los zapatos de tacón de las hijas del matrimonio y relata cómo se depiló las piernas a esta edad por primera vez:

*Fíjate si éramos inocentes y pobres que, cuando empecé a trabajar yo con las señoritas, veía que ellas se depilaban las piernas y yo no, así que, un domingo me metí al servicio de la casa de los señores, cogí una cuchilla y me puse a depilarme, ¡ay amiga!, empecé a echar sangre... ¡Qué vergüenza!. De pronto llama a la puerta la señorita... ¿Paulita?, digo -¡Qué!, ¡ya voy!-, pero no salía porque estaba chorreando sangre. La abrí y la enseñé las piernas y la dije que me perdonara, que las había visto hacérselo a ellas y yo quería hacerme lo mismo... La pobrecilla me estuvo curando (Paula, entrevista 5).*

Los jóvenes también comienzan a sentirse atraídos por las chicas y modificaban algunas de sus prácticas de ocio con el grupo, para empezar a relacionarse con ellas. Así nos lo explica Modesto:

*A las Navillas sí que íbamos mucho. Íbamos andando, sin dinero (...). Allí solíamos ir en verano, como había muchas chicas, pues allí nos íbamos a pasar la tarde (Modesto, entrevista 1).*

A pesar de encontrar algunos espacios comunes de reunión, los tiempos de ocio en la adolescencia son diferentes para hombres y mujeres. Gloria y Felisa cuentan que los hombres, a partir de su salida de la escuela y de realizar sus primeros trabajos, empezaban a integrarse en espacios públicos exclusivamente masculinos. Antonio y Modesto detallan que dentro de estos espacios, que solían ser los bares, era común que para que el joven empezara a integrarse con el resto de los hombres pagara “la costumbre”. En los núcleos rurales esta “costumbre” consistía en abono, por parte del joven, de una cuartilla de vino que después tomaba junto a los demás.

Una vez realizado este ritual de iniciación, los jóvenes solían reunirse en los bares del pueblo los fines de semana y realizar las mismas actividades que los hombres adultos. Beber vino, fumar, jugar a las cartas o cantar eran algunas de estas actividades.

*Todos los fines de semana solíamos ir a los bares. Allí solo podían entrar los chicos que tenían dieciocho años. El que llegaba primero, sacaba una botella de vino y una paja y esperaba sentado al lado de la estufa de leña, a que llegaran los demás (...). En cuanto que echaba uno un trago, ya tenía que pagar (...). Así nos pasábamos los ratos. Y luego, una vez que nos tomábamos el vinillo, a casa (Modesto, entrevista 3).*

A partir de esa misma edad, la mujer pasaba sus tiempos de ocio en compañía de otras féminas. Sus reuniones sociales se limitaban a la costura en la puerta de casa, la realización de algunas prácticas cotidianas, como ir a por agua o lavar la ropa y la asistencia a la iglesia.

*Ellas no se reunían en ningún sitio. Ya sabes que en cuanto se hacía de noche, no veías a una chica por ningún lado. Ellas estaban en casa. Además de que los padres veían mal que las chicas salieran solas, así que se quedaban en casa (Modesto, entrevista 3).*

A través de los relatos de los protagonistas podemos apreciar cómo este tipo de prácticas sociales para las mujeres, como coser, ir a por el agua, asistir a la iglesia o lavar la ropa, empiezan a convertirse en la única vía para relacionarse con los chicos de su edad. De esta forma, por ejemplo, Gloria nos cuenta cómo su hermana hablaba con otro joven cuando iban a coger agua a una fuente cercana a casa o cómo un panadero le cortejaba mientras ella cosía; Modesto nos explica cómo los chicos “molestaban” a las chicas que iban juntas a lavar la ropa; o Antonio relata las disimuladas miradas que se dedicaban una joven a la que conocía de otro pueblo y él, en una ceremonia eclesial.

### 7.5.1. Las mujeres estaban allí sentadas, esperando a que te sacaran a bailar

Junto a estos espacios, la sociedad va posibilitando otro tipo de encuentros entre los jóvenes con mayoría de edad. Uno de los acontecimientos que marca cada semana estos encuentros es el popular baile de los fines de semana. Esta práctica aparece tanto en los relatos rurales como en los urbanos y es recordada de forma muy agradable por nuestros protagonistas.

En los pueblos, Gloria, Felisa, Modesto y Antonio detallan que era común que el baile se realizara los domingos por la tarde. El acontecimiento era amenizado por un piano o por la gaita y el tamboril. A esta actuación acudían todos los jóvenes del pueblo, chicos y chicas, a pesar de que no todos tenían las mismas funciones. A su llegada, las mujeres se colocaban todas juntas a un lado del salón y esperaban pacientemente a que un joven les sacara a bailar.

*Las mujeres estaban allí sentadas, esperando a que te sacaran a bailar, y si no te sacaba ningún mozo, pues te tenías que quedar allí, bailando con otras (Gloria, entrevista 2).*

Los jóvenes se colocaban al otro lado del salón y si tenían interés por alguna de ellas, la sacaban a bailar, bajo la atenta mirada del resto de hombres. Al finalizar el baile, los hombres que bailaban con las mujeres debían pagar a los músicos. Dos mozos se encargaban de recoger el dinero y velar porque los chicos que hubieran bailado, pagaran su deuda. Los precios oscilaban entre un duro o dos por cada joven. Así nos lo cuenta Modesto:

*Si no tenías dinero, pues era mejor que te estuvieras quietecito y no estuvieras pendiente de las chicas, porque con sólo un baile que echaras con una de ellas, ya sabías que te tocaba pagar y como te quisieras escaquear y decir -¡que no he bailado!-, te decían los demás, que estaban bien pendientes -Si, sí, tú sí que has bailado, que te hemos visto bailando con esa chica- cuidadito con los mozos... (Modesto, entrevista 3).*

En el mejor de los casos, el baile terminaba acompañando a la chica a su casa, como relatan Felisa y Modesto:

*El que podía, ligaba, aunque no de la manera de ahora. Me acuerdo que bailabas con una chica y luego al terminar el baile la decías -¿te puedo acompañar?- y ella te decía -¡uy no!-. Había veces que sí que la acompañabas, otras veces no, que eran la mayoría (Modesto, entrevista 3).*

A partir de la narración de estos bailes, vemos cómo se van tejiendo las relaciones entre hombres y mujeres, pero los testimonios también nos llevan a apreciar otros aspectos, como las diferencias económicas de los jóvenes que habitaban en zonas rurales y los que vivían en zonas urbanas. La vestimenta de los chicos en el baile es importante para conocer la pobreza que se vivía en los pueblos.

*Menudas pintas llevábamos... El que tenía zapatos, era una suerte. El que no, llevaba zapatillas medio rotas y la ropa... pues como se podía (Modesto, entrevista 3).*

También las chicas tienen menos recursos. Modesto nos cuenta las diferencias entre cómo iban vestidas las mujeres de las zonas rurales y cómo vestían las de la capital, llamando su atención las segundas por su atuendo:

*En ese baile había de todo, mujeres y hombres. Por supuesto, las mujeres eran más guapas que las de los pueblos. Más guapas, te digo, porque estaban menos atrasadas que las de los pueblos, que iban desde bien jóvenes con el dichoso pañuelo en la cabeza. Me acuerdo que mi hermana, desde joven, se ponía el pañuelo y luego en verano, con el pañuelo y el sombrero, pues no te digo nada... Me acuerdo que llevaban manguitos, las mujeres, es decir se ponían una camisa o una blusa de manga corta y, para no arañarse, se ponían manguitos, las que iban a segar, claro, por eso te digo que eran más guapas las de Segovia (Modesto, entrevista 4).*

A partir de estos lugares de encuentro, hombres y mujeres van relacionándose siempre bajo la atenta vigilancia de los adultos.

### **7.5.2. Correr las naranjas**

Las fiestas populares, tanto del propio pueblo como de lugares limítrofes, se convierten en otro espacio de encuentro y diversión entre sexos. En las zonas rurales era común que durante estas festividades, los jóvenes realizaban algunos actos que hacían gala de su fuerza o valentía. Por ejemplo, Antonio explica que él participaba en concursos de arada, con otros hombres; y Modesto y Felisa detallan que en sus respectivos pueblos era común que el hombre *corriera las naranjas*:

*Era en "San Blas", el día tres de febrero. En el pueblo había tradición de correr las naranjas. Me acuerdo que se hacía en las eras (...). Se cogía una cuerda y se llenaba de naranjas, entonces había dos personas a cada lado de la cuerda, agarrándola. Bueno, pues se ponían los mozos del pueblo a caballo y se ponían a correr con el caballo. Antes de pasar la cuerda, estaba bajita, pero cuando pasabas, la levantaban y tenías que coger la naranja. Era muy difícil. Desde el caballo te tenías que estirar para cogerlas y..., a lo mejor la tocabas un poquito por abajo, pero no cogías nada. El que era alto, a lo mejor la cogía (Modesto, entrevista 6).*

Durante este tipo de acontecimientos, mientras el hombre mostraba su masculinidad, la mujer quedaba en un segundo plano. Ellas animaban a los participantes y veían cómo ellos competían.

*Las mujeres íbamos a verlo, ¡a ver!, nada más... (Felisa, entrevista 2).*

Las fiestas populares también nos sirven para percibir cómo los jóvenes van adquiriendo ciertos aprendizajes, vinculados con el género, que condicionan su forma de ser. Antonio nos cuenta cómo en una de las fiestas más importantes de su localidad, *la Virgen del Tormejón*, había dos capitanes, un hombre y una mujer, que hacían ofrendas a la Virgen.

*Los capitanes siempre iban vestidos como capitanes y las mujeres de la ofrenda con la peineta, la mantilla (Antonio, entrevista 4).*

La Iglesia y las celebraciones que se realizan en torno a ella, marcan un aprendizaje excepcional para la transmisión de enseñanzas sexistas en los jóvenes. La forma de vestir tradicional, de hombres y mujeres, en determinados acontecimientos religiosos o la realización de algunas prácticas como el paloteo, en la que solo participaban los hombres, o las danzas de hombres y mujeres, dan muestras de este tipo de costumbres tradicionales que condicionarán las formas de actuar socialmente de cada sexo.

Algunas memorias del Fondo Romero Marín también explican esta interacción entre jóvenes, que queda retratada a partir de algunas imágenes como la que presentamos:



Figura 36. Fotografía de jóvenes danzando en una festividad popular de Segovia. Pérez Gómez, C. “Problemas pedagógicos del grupo escolar San José Obrero (Segovia)” (s.p.). Trabajo inédito. 1965. FRM 334. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.

Los relatos de todos nuestros protagonistas han sido clarificadores de cómo se inicia el primer contacto entre sexos a partir estas experiencias en el baile y las fiestas populares.

### **7.5.3. Solo podíamos estar juntos los domingos por la tarde, para dar un paseo**

Estos encuentros serían las vías ordinarias para el cortejo. Una vez que los jóvenes habían establecido el primer contacto era común que comenzaran una etapa de noviazgo. Este acontecimiento marcaba la separación entre la juventud emparejada y la que no lo estaba, así como sus actividades de ocio.

*Las chicas que no tenían novio formal, jugaban en la vega, a la pelota o a lo que fuera, con los chicos; y los que estaban emparejados, pues solos (Felisa, entrevista 2).*

Las parejas recién formadas solían realizar algunas actividades en compañía, como nos cuenta Felisa:

*Durante el noviazgo íbamos al cine, se paseaba, comprábamos un par de caramelos a una señora que los vendía donde el puente y ya está. Así pasábamos la tarde (Felisa, entrevista 2).*

No eran muchos los espacios de tiempo en los que los enamorados podían verse, pues estos ya habían asumido ciertas responsabilidades familiares y laborales que debían cumplir, por ello, los domingos se presentan como el único día de la semana, para estar en pareja.

*Sólo podíamos estar juntos los domingos por la tarde, para dar un paseo, ¡no con el novio desde por la mañana!, de eso nada..., de cinco a ocho, como mucho. Cuando se hacía de noche, a casa (Felisa, entrevista 2).*

El comienzo del noviazgo se llevaba en secreto por los jóvenes y solo los amigos y las amigas más allegados a la pareja conocían la relación, así nos lo explica Felisa:

*Se juntaban las chicas en corrillos y se hablaban esos temas, entre las chicas de tu edad, claro, porque lo que se guardaban era de hablar esos temas con las madres. Con los padres no había comunicación de esas cosas. A los padres les tenías mucho respeto y te parecía que no se podía hablar con ellos cosas de estas. Había muchos temas tabú y en casa, uno de ellos era el de los chicos. Los padres no se enteraban de mucho, la verdad. Se enteraban de lo que veían y oían por la calle, de si salían unos con otros, pero tratar ese tema en casa, nada (Felisa, entrevista 6).*

A pesar de que los jóvenes intentaban mantener en secreto su noviazgo, cuando alguna persona cercana a la familia se enteraba de esa relación, inmediatamente lo ponía en conocimiento de los padres, especialmente si se trataba de una hija.

*Un día, con diecisiete o dieciocho años, me dijo mi novio -Paula, ¿por qué no la pides permiso a tu señorita? La dices que te dé permiso el domingo y nos vamos por la mañana y te enseño Madrid. Ya verás cómo los trenes van por debajo del suelo y lo bonito que es aquello- yo, contenta como unas castañuelas, subí para arriba y digo - Señorita, quiero pedirle un favor. Me ha dicho mi novio que si, por favor, el domingo me daría usted permiso, que me va a llevar a conocer Madrid- y me dice -¡yo!, ¿permiso?, no sé si te le daría..., pero quiero que venga tu madre-. No lloré ni nada ese día... Desde luego que no me dejó ir con él (Paula, entrevista 2).*

Vecinos y conocidos vigilaban de cerca las relaciones juveniles e intentaban impedir que se produjeran situaciones en las que el chico y la chica estuvieran a solas, como apreciamos en los relatos de Modesto, Felisa o Paula:

*Pues el baile era en “El Barceló”, ese estaba céntrico, porque luego había otro allí, al lado de Santa Eulalia, que le llamaban “El Pensamiento”, que ese es al que iba yo, pero no me dejaban entrar. Fíjate, porque el portero era del barrio del Salvador y conocía a mi padre. Y cansado de ver a mi novio, que el pobrecillo estaba allí, pues cuando ya llevábamos un tiempo juntos y me veía llegar, el portero se daba la vuelta y me dejaba entrar (Paula, entrevista 2).*

La Iglesia jugaba de nuevo un papel clave en la represión sexual de los jóvenes y en sus impulsos carnales, admitiendo exclusivamente cierto tipo de actitudes cariñosas si se conocían las intenciones de la pareja de contraer matrimonio. El relato de Paula y su novio es revelador de esta contención:

*Tenía yo veinticuatro años, que fue cuando me salí de trabajar de la casa porque me casé. Un día, estaba yo en la puerta... ¡Ay qué horrible!, ¡qué horrible! Veía yo al canónigo y bajé la cabeza hasta el suelo, porque me había visto al pasar besarme con mi novio... Era el pudor... Y un día me agarró y me dijo -¡Paula!- y le dije avergonzada -¿qué quiere?-, y me dijo -no quiero nada. Si yo la hubiera visto hacer algo peor, ya la hubiera regañado, pero porque de un beso a su novio, un hombre que se va a casar con él, ¡no pasa nada! (...)-. En aquellos tiempos tenías mucho respeto a los curas, ¡a todos!, la verdad es que eso nos lo enseñaban de pequeños (Paula, entrevista 1).*

Precisamente, este tipo de actitudes represivas a las que se somete a la juventud, y especialmente a las mujeres, son la que posibilitan que las jóvenes, cuya única formación sexual ha sido conocida a través de las enseñanzas de la Iglesia, consideren pecaminoso cualquier acto sexual que no se encuentre dentro del matrimonio. El testimonio de Paula nos permite adentrarnos en esta moral femenina frente a las relaciones sexuales no legitimadas.

*Fue en otra casa, para la que estuve sirviendo (...). Vivían solos, el padre y la hija, y un día fui a trabajar y me dice el señor -mira Paulita, quiero presentarte a este señor, que es primo mío- (...). Les sirvo, terminan de comer y allí estaba todo en silencio. El padre se había ido, pero el primo y la chica no. Yo había fregado, había quitado la mesa y me asomé a la puerta y... ¡vaya primo!, ¡qué vergüenza lo que estaba pasando allí! (te lo puedes imaginar lo que ocurrió entre el dichoso primo y la hija del señor de la casa). Y luego ya, el famoso primo se marchó y la chica me dijo -vámonos a dar un paseo, Paula- y digo -bueno, vamos...-. Yo la miraba así de reojo e iba pensando todo el camino: ¡ay qué guarra!, ¡guarra!, ¡guarra!, ¡ay qué guarra!, ¡ay qué guarra! Lo confieso, yo ese día la puse de guarra hasta la coronilla. Pero ya, ese día, supe lo que hacía un hombre y una mujer... Guarra, guarra, guarra, guarra, a mí no se me quitaba de la cabeza. Todo el rato estaba pensando en ello. Me acuerdo que llevábamos un bocadillo y a mí no me entraba, con "la guarra" tenía bastante... ¡Pues no veas qué sufrimiento tenía yo de haber visto aquello! (Paula, entrevista 2).*

Los actos sexuales solo eran considerados dentro del matrimonio, por eso, cuando la pareja había consolidado su noviazgo era frecuente marcar un segundo momento en la relación y casarse.

El fin del primer tiempo de noviazgo terminaba cuando la pareja contaba a sus amigos y familiares sus intenciones de contraer matrimonio. En el caso de que el hombre no fuera del mismo municipio que la mujer, también garantizaba la consolidación de su noviazgo el pago de *la costumbre* en el bar del pueblo de la novia. Modesto detalla que este acto era de vital importancia para ser aceptado en la sociedad a la que pertenecía la mujer y severamente castigado, si finalmente no se llegaba al matrimonio, pues suponía que el joven no estaba realmente comprometido con la relación.

*Si el chico era normal, para integrarse con los chicos del pueblo, tenía que pagar la costumbre. Si no lo hacía, le tiraban al pilón (...). Lo de pagar la costumbre significaba que el chico iba en serio con la chica y parecía que, pagando la costumbre, se comprometía un poco más y parecía un mozo más del pueblo. Cuando no quería pagar la costumbre decíamos -¡ese viene a reírse de ella!- . Aunque ya sabes que, a veces, no era solo por eso. Había algunos que no tenían dinero para pagarla (...), pero si ibas con la chica en serio, en cuánto tenías dinero ibas a pagarla (Modesto, entrevista 6).*

En el caso de los hombres, durante este primer momento de noviazgo, la relación podía romperse sin demasiadas repercusiones. De nuevo vemos, a través del relato de Felisa, cómo variaba esta situación para la mujer. Si el joven decidía dejar la relación, la mujer perdía muchas posibilidades para encontrar una nueva pareja, pues el resto de los hombres consideraban que, si el joven le había dejado, era porque esa mujer no cumplía con las expectativas femeninas requeridas para el matrimonio.

*Si un chico estaba con muchas chicas, de cara a los demás, era un ligón; en cambio, la mujer podía tener solo un novio y con él se casaba. Bueno, podía tener más novios, pero vamos... Tampoco tenía muchos. Además, si una chica tenía novio y la había dejado, ¡ya había aviado!, no interesaba a los chicos (Felisa, entrevista 3).*

Las mujeres cuidaban mucho que las relaciones de noviazgo terminaran en matrimonio. Mantener la virginidad hasta tener asegurado el compromiso era la garantía de su honra.

## **CAPÍTULO VIII: CUARTA PANORÁMICA. VIDA ADULTA. REPERCUSIONES DE LA EDUCACIÓN VIVIDA EN LA BIOGRAFÍA DE LOS PROTAGONISTAS**

Estamos entrando en el tardofranquismo, aunque la provincia de Segovia aún conserva el aroma rancio del régimen. Me reúno con los protagonistas, hoy ya convertidos en hombres y mujeres adultos, y me presentan a sus respectivas parejas. Se encuentran a las puertas del matrimonio y sus rostros reflejan la ilusión con la que están preparando este acontecimiento. Sus palabras devuelven a mi memoria todos los pasajes que había vivido con los participantes desde que crucé el puente. Agacho la cabeza y me asaltan las preguntas... Parece que Felisa, Antonio, Gloria, Modesto, Paula y Gregorio están empezando a reproducir el patrón de vida que la familia, la escuela y la Iglesia les han enseñado desde la infancia. Es momento de pararse de nuevo y sentarse a escucharles. Empieza su vida adulta.

El presente capítulo está contextualizado entre el año 1957 y el año 2017. El objetivo de esta sección de la tesis es conocer qué recuerdos tienen los participantes de su etapa adulta y desde ellos poder situarlos en la actualidad. Además, este relato de madurez, nos llevará a profundizar en la influencia que la educación recibida por los protagonistas en su etapa infantil y juvenil, ha tenido en sus vidas.

La interpretación de datos realizada comienza por el último periodo del noviazgo de los protagonistas, que coincide con la etapa de preparación al matrimonio; y va analizando su trayectoria biográfica en la edad adulta, abordando temas como las experiencias en pareja tras el enlace matrimonial, el nacimiento de la descendencia, las actividades que se llevaban a cabo en familia y las vivencias en torno al momento de la jubilación. Un último apartado del análisis está dedicado a conocer la opinión de los protagonistas en relación al narratorio de la experiencia en la tesis y a adentrarnos en algunos temas que para los protagonistas han sido clave en la relatoría.

Las palabras de las personas que participan en el estudio revelan cómo la educación recibida en sus itinerarios biográficos resulta decisiva para que los propios protagonistas tomen una serie de decisiones vitales que condicionarán su experiencia. En sus biografías se aprecia cómo todos ellos cumplen con el patrón de familia para el que han sido educados, constituyendo éste la garantía de su formalidad y del cumplimiento de las guías de la moral cristiana y del régimen. Pronto llegará la descendencia y la distribución de diferentes papeles para los dos miembros de la pareja. La mujer se convertirá en la cuidadora y educadora de los menores, mientras el hombre quedará encargado de su mantenimiento económico. Las actividades que ambos miembros de la pareja llevarán a cabo en su etapa de casados, reflejará fielmente lo vivido durante su infancia, siendo diferentes las actividades que hombres y mujeres vivenciarán, de acuerdo con su género. La jubilación marcará un cambio en las relaciones de pareja y

permitirá a los protagonistas ser conscientes de cómo el género y la clase social, bajo los discursos jerárquicos de la Iglesia y el régimen franquista, han marcado su vida adulta.

Pasamos a profundizar en estas experiencias desde la voz de los propios narradores y narradoras.

## **8.1. Le dije a mi mujer que nos íbamos a casar ya**

El matrimonio es considerado uno de los puntos de inflexión en la vida juvenil de nuestros protagonistas. Para las mujeres la alianza matrimonial suponía la culminación del papel para el que habían sido educadas. La figura de esposa les permitía ver cumplidas sus máximas aspiraciones. Para el hombre, el matrimonio se presentaba como una oportunidad para demostrar al mundo sus capacidades para mantener una familia.

### **8.1.1. Arreglar la boda**

La clase social es un factor determinante para la elección de la pareja y su posterior pacto matrimonial. Así podemos ver, a través de los casos de Paula, Antonio, Felisa, Modesto, Gregorio y Gloria cómo sus respectivos cónyuges provienen de familias con un nivel socioeconómico semejante al suyo. Algunos participantes como Gloria, Felisa, Modesto o Antonio hacen referencia a la dificultad que suponía contraer nupcias con personas de mayor poder adquisitivo, aun perteneciendo éstas a la misma clase social. Modesto nos habla de estos problemas y explica además cómo la elección de pareja en el caso del hombre, también venía motivada por el hecho de que la mujer con la que fuera a contraer matrimonio no tuviera una superioridad intelectual o económica superior a la suya, pues esto le hacía sentirse infravalorado.

*Los hombres buscaban a mujeres de su misma condición. Yo te voy a decir que no conocí ninguna pareja en la que la mujer fuera más que el hombre... Date cuenta que una señora de carrera, entonces, te hacía respeto, porque no había muchas y las chicas de carrera, por supuesto, no se iban a juntar con un pobre. Ya te conté que la mayoría de las bodas eran de conveniencia. Las familias de los labradores se juntaban con labradores y las de gabarreros con gabarreros, así. Tú no te podías arrimar con la hija de un labrador siendo gabarrero, porque parece que era rica y tu pobre, quiero decir, los labradores generalmente solían tener tierras y ganado y..., los gabarreros teníamos algo menos. Me acuerdo que un familiar mío, que era gabarrero, se juntó con la hija de un labrador y no le querían (Modesto, entrevista 4).*

Las familias, principalmente la de la mujer, juegan un papel fundamental en la aprobación o desaprobación del matrimonio. Paula, Gloria o Modesto detallan que, en el caso de que el noviazgo no fuera aprobado por los familiares, porque el novio no perteneciera a la misma clase social o porque la mujer quedara embarazada en el periodo previo a las nupcias, al tomar esta la decisión de casarse sin el consentimiento paternal la pareja perdía toda ayuda por parte de sus familiares.

*Me acuerdo que ella (haciendo referencia a la mujer de su hermano), se iba de casa y se venía a la nuestra, porque se quedó embarazada y a los padres no les gustó nada, por el “qué dirán”. Ella se marchó de casa y allí dormía con nosotras (...), a la familia no le gustaba nada. Luego les puso mi padre una tienda, en el pueblo de al lado y la chica venía a visitar a mis padres, pero a los suyos no (Gloria, entrevista 3).*

El ideal de mujer encarnado por la imagen de María, virgen y madre, quedará interiorizado por la sociedad, que castigará profundamente cualquier acto que quede fuera del matrimonio.

La presión social hacia la búsqueda de pareja y el cumplimiento del sagrado matrimonio se verá reflejada en la biografía de los protagonistas.

*Las mujeres, ayudaban a la familia después del colegio y luego en lo que pensaban era en casarse y en tener hijos, eso es lo que nos enseñaron (Felisa, entrevista 1).*

Todos ellos comienzan su vida adulta casándose, pero la edad en la que se produce el enlace matrimonial es diferente para hombres y mujeres. Mientras Gloria, Paula y Felisa, comentan que se casaron entre los veintidós y los veinticuatro años, Gregorio, Antonio y Modesto eligieron la edad de veintiocho años, para legalizar el compromiso con sus esposas.

A través de la diferencia de edad, podemos ver los valores que la persona, de acuerdo con su género, busca en el sexo contrario. Así, la juventud y la virginidad eran características femeninas muy valoradas por el hombre, en su búsqueda de pareja; mientras que para la mujer, la elección del matrimonio viene motivada por salvaguardar su seguridad económica y por asegurarse un medio para su propia subsistencia.

*De una mujer se buscaba que fuera buena, en el sentido de que no anduviera por ahí con otros (...) y que fuera limpia, sumisa, que pudiera tener hijos y... ¡que cuidara de ellos! (Felisa, entrevista 2).*

La decisión de casarse, se tomaba tras un periodo de noviazgo que oscilaba entre los dos y los cinco años, para nuestros protagonistas. El hombre era en todos los casos el que tomaba esta medida, pero previamente tenía que enfrentarse a la presentación oficial de la familia de la novia. El acto de presentación familiar solía sellarse con algún presente para la joven, que diera muestras del compromiso que el hombre tenía con ella, como nos explica Modesto:

*Me acuerdo que después de llevar dos años y medio juntos, la dije a mi mujer que nos íbamos a casar ya y... la dije - dile a tu padre que voy a entrar en casa-. A ella la daba vergüenza..., así que la dije, bueno, pues tú no te preocupes, yo llamo y me meto y... así fue... Luego ya a mi pueblo la llevé yo (...). La primera vez de ir a una casa, pues daba un poco de corte, bueno, más que corte, respeto, aunque cuando ya entrabas a una casa, era porque ya habías hablado con el novio o la novia de casarte, tenías un compromiso y aunque te daba respeto, los de la casa no te trataban mal, porque sabían lo que había. Para que las situaciones no fueran tan cortantes pues, generalmente, en casa de la novia, la chica solía decírselo a la madre y ella era la que se encargaba de*

*transmitírsele al padre (...). Cuando ibas a entrar a casa de la novia, solía regalársele algo... Yo me acuerdo que la regalé una medalla de oro (Modesto, entrevista 5).*

Esta decisión de contraer matrimonio venía motivada por razones diferentes en función del sexo. Así, podemos ver como Felisa y Paula explican que se casaron porque la mujer en estos años, necesitaba sobrevivir fuera del hogar familiar y sin haber tenido la oportunidad de estudiar, el único modo de supervivencia era contrayendo matrimonio. En cambio, Modesto relata que tomó esta decisión porque su situación familiar no era favorable y necesitaba a una mujer que le atendiera.

*Como estaba mi madre tan mal, que casi no podía moverse y mi hermana era panadera (...) pues... yo necesitaba a una persona que me ayudara y me atendiera (...). Es que ¡yo necesitaba a una mujer que me atendiera!, porque mi madre estaba como estaba y mi hermana no estaba para atender a nadie, con la panadería y dos niñas ¡imagínate! Mi padre ya había muerto (Modesto, entrevista 3).*

En las zonas rurales, una vez que la familia conocía la decisión que habían tomado los novios respecto a su futuro en pareja era común “arreglar la boda”. Gloria, Felisa o Modesto hacen referencia en sus relatos a este acto, que consistía en reunir a las dos familias y conocer la aportación que cada una de ellas iba a hacer al matrimonio, especialmente la del hombre.

*Se juntaban las dos familias, se tomaba un bollo y se hablaba sobre la boda. Se hablaba sobre lo que aportaba el novio y su familia al matrimonio. La familia de la novia, si quería, aportaba algo, pero generalmente era la del novio. La familia de la novia compraba el traje de boda y ayudaba a lo que pudiese (Felisa, entrevista 2).*

En esta reunión se planificaba el día que se iba a producir el enlace y también se hablaba sobre los invitados.

Son muchas las notas de prensa que se presentan, a lo largo de la dictadura franquista en la provincia de Segovia, sobre peticiones de mano. Todas ellas anuncian el futuro matrimonio de hijos e hijas de personas adineradas y relevantes en la política del régimen. Los enlaces matrimoniales de la clase popular no ocupan ni una columna de los periódicos locales. Mostramos un ejemplo de este tipo de noticias en la siguiente figura.

**PETICIÓN DE MANO EN CUÉLLAR** Por el industrial de Iscar (Valladolid) don Agustín Muñoz Sobrino y su esposa doña Encarnación Bernal, y para su hijo el joven y culto abogado don Andrés, fue pedida ayer en esta localidad, la mano de la bella señorita Arturita Suárez Muñoz, hija de nuestros queridos amigos don Felipe y doña Artura y nieta del acreditado industrial Leocadio Suárez González.

Figura 37. Recorte de prensa sobre petición de mano en Cuéllar. *El Adelantado de Segovia*, 4 de marzo de 1941.

Una vez que se había hecho pública la decisión de la pareja de contraer matrimonio solo quedaba esperar al día del enlace.

### **8.1.2. Ese día ibas de casa a la iglesia andando, no había coches ni nada**

El acto de las nupcias es recordado de forma muy precisa por algunos participantes como Gloria, Modesto y Felisa. Estos tres protagonistas cuentan cómo, en las zonas rurales, las familias con menos recursos, celebraban este acontecimiento de forma muy sencilla.

*Los preparativos eran más pequeños que ahora. No se daban regalos a los invitados y ese día ibas de casa a la iglesia andando, no había coches ni nada, con el padrino si eras chica o la madrina si eras chico. Después, en la puerta de la iglesia te juntabas y... después de la misa íbamos a Segovia. Los invitados iban andando (Felisa, entrevista 2).*

Felisa, Gloria y Modesto explican que solía ser una tradición que la pareja se casara en el pueblo de la novia, pero en el caso de Gloria y Antonio el enlace fue oficiado en la capital segoviana, en las iglesias de El Salvador y San Martín, respectivamente. La distancia entre sus pueblos de origen y la ciudad, en la que después se celebraría el banquete, fue el motivo que condicionó esta elección. En los núcleos urbanos, de la misma forma, la pareja solía casarse en el barrio de la novia, así, Paula afirma que se casó en la iglesia de El Salvador, próxima a la vivienda de sus padres. Después de la ceremonia religiosa, el acto era celebrado con un humilde banquete en compañía de familiares e invitados.

Los protagonistas nos cuentan que el menú de boda se componía por uno o dos platos principales y la tarta nupcial. La paella, los entremeses y el pescado eran los platos más recurrentes en este tipo de celebraciones. En el caso de Antonio, el evento fue realizado en el restaurante El Bernardino. Gloria, Modesto y Felisa lo celebraron en el Hotel Comercio Europeo, un lugar señero de la época, en la ciudad.

Tras el banquete había un baile acompañado por la gaita y el tamboril. Este momento era aprovechado por los novios para recoger algunos regalos de los invitados y una pequeña proporción de dinero. La novia se convertía en el objeto de este recaudo. Los invitados sacaban a la recién casada a bailar y a cambio pagaban una compensación al recién estrenado marido por ello.

*En el baile se hacían ofrendas, ¿qué significa eso?, pues mira, la gente sacaba a bailar a la novia y le daba algo de dinero..., no sería mucho, alguna cosa para la casa. Recuerdo que el que tenía ovejas, pues le daba un cordero, por ejemplo (...). A la novia la dejaba uno y la cogía otro, era el único dinero que daban, esas ofrendas (Gloria, entrevista 5).*

La familia de los novios ayudaba con los gastos de la boda y regalaba a los recién casados algún presente por la celebración. Como nos cuentan Felisa, Gloria o Modesto,

tradicionalmente, la familia de la esposa aportaba al matrimonio “el ajuar”, un conjunto de sábanas y manteles, tejidos con cariño, por la madre y las hermanas de la novia. La familia del novio, solía regalar al matrimonio algún obsequio que le sirviese al marido para mejorar su vida profesional. Modesto nos cuenta cómo en su pueblo, en el que la mayoría de los hombres de clase popular eran ganaderos o gabarreros, era común que los padres del novio regalaran a la pareja una vaca, para aumentar las cabezas de ganado de la recién creada familia, o un caballo, para que el marido pudiera trabajar en el pinar.

*Si una hija se iba a casar, la hacían el ajuar, solo a las chicas, claro. Me acuerdo que cuando mi hermana se casó, la compraron las telas (...) y luego ya lo hicieron ellas en casa. En cambio a mí, por ser chico, no me hicieron nada. Me dieron la ropa que tenía en casa, cuando me casé, y nada más. Porque ya sabes que en los pueblos, por ejemplo, cuando se casaba un chico se le solía dar un caballo o una vaca y a las mujeres el ajuar. Bueno, pues a mí ninguna de las dos cosas. Me regalaron una motillo pequeña, para que subiera y bajara a trabajar (Modesto, entrevista 5).*

En las zonas rurales alejadas de la ciudad, en muchas ocasiones, las bodas se celebraban en el propio pueblo. Tras la ceremonia nupcial, los recién casados invitaban al banquete a los familiares y allegados en casa de los padres del novio o de la novia. Esta celebración podía durar uno o dos días para la familia, en función de la cantidad de comida que sobrara el día del banquete.

*En la boda de mi hermano, luego, por la noche, estuvimos haciendo florones. Los hacía mi abuela, que los hacía muy bien, y allí nos juntamos en la cocina (...). Al otro día quedaría algo de comer y por eso nos quedamos y comimos al día siguiente (Gloria, entrevista 5).*

En un momento posterior a la misa nupcial, en estas zonas rurales, se celebraba la misa de velación. Gloria describe cómo en esta ceremonia se cubría a la pareja recién casada con un velo y se les advertía de sus deberes conyugales, quedando bendecidos después del acto con agua bendita. Tras el acto litúrgico, solía ser tradicional que los amigos de la pareja les hicieran algunas bromas a los recién casados. Al hermano de Gloria y a su esposa les montaron atados de espaldas en un burro y les hicieron pasear en esa postura un largo camino. A otros conocidos, justo después de oficiarse el acto nupcial, los amigos del pueblo obligaron al novio a arar las tierras.

### **8.1.3. Fuimos en el tren a Madrid**

La luna de miel es recordada con especial emoción por las personas que protagonizan el estudio. Modesto, Paula, Felisa y Gloria nos cuentan que después de la boda, el destino elegido por la pareja en los cuatro casos fue Madrid. Antonio viajó con su esposa a la ciudad de Zaragoza y también pasó algunos días en la capital de España.

La proximidad de familiares viviendo en la zona era la que condicionaba estos destinos. Pensiones y casas de tíos y primos, se convirtieron en los alojamientos en los que, los recién casados, pasaban sus primeras noches juntos. Las anécdotas que aparecen durante esta breve estancia del matrimonio fuera del hogar (que para algunos constituía su

primera salida fuera de la provincia) se sucedían y son recordadas de forma entrañable por los participantes. Así nos cuenta una de estas historias Gloria:

*Fuimos a Madrid mi marido y yo (...). Le había puesto unas solapas de brillantes de satén, así, en la chaqueta. Se las había puesto para que brillasen y con esa chaqueta fue, pero, escúchame una cosa, los cartones de los zapatos ¡no se los quitó! Y... cuando montamos en el tren, que fuimos en el tren a Madrid, ¡iban los cartones saliéndose por los zapatos! (risas). Pero luego... Lo peor fue que llegamos allí y dormimos en una pensión ¡pero separados en dos camas! Estuvimos allí unos días y ¡a casa con el recado! (Gloria, entrevista 5).*

El viaje de novios tenía una corta duración que, en el mejor de los casos, llegaba a una semana o diez días, como cuenta Antonio. El matrimonio dedicaba esta estancia a realizar visitas por la ciudad, a divertirse en algunas actividades culturales y a disfrutar de la compañía de sus seres queridos.

*Recuerdo que siempre iba con nosotros un cuñado de una prima de mi mujer porque, claro, nosotros no conocíamos nada, ni ella ni yo, entonces se venía este chico y nos acompañaba y nos enseñaba la ciudad (...). Me acuerdo que este chico nos llevaba al cine y al teatro. Era un chico muy majo y, como estábamos allí en su casa, para poder ahorrarnos dinero, pues... así estaban las cosas. Pero, tanto los primos de mi mujer como los míos, nos trataron fenomenal (Modesto, entrevista 5).*

Al término de la luna de miel, el matrimonio volvía a casa y comenzaba una vida en pareja, que modificaría la relación de pareja llevada hasta el momento.

#### **8.1.4. Yo quería haber puesto una academia, pero mi marido no me dejó**

La vuelta a casa suponía la pérdida de espacios sociales para la mujer. Las protagonistas nos explican que, generalmente, en aquel momento la mujer debía abandonar cualquier empleo o actividad fuera del hogar y dedicarse exclusivamente al cuidado del esposo y de la casa, si la situación económica lo permitía. Esta imposición masculina se hace patente en los relatos de Gloria, Felisa y Modesto.

*Cuando saqué el título de profesora de corte, me vine al pueblo y... bueno, en realidad, al poco tiempo me casé. Allí, en un pueblo cercano al mío, donde me casé, en Carrascal del Río, pues estuve dando clases a unas chicas, a unas las enseñé bordado a máquina y a otras el corte y luego ya me dediqué yo a la costura. Me acuerdo que yo quería haber puesto una academia, para enseñar a las mujeres a coser, pero mi marido no me dejó, no quería que la pusiera (Gloria, entrevista 1).*

La incorporación de la mujer al mercado laboral tras el matrimonio no era la salida más “digna” para este género y sólo se consideraba esta opción cuando el recién creado núcleo familiar no tenía otra forma de subsistencia. Este fue el caso de Paula, que además de asumir su rol como esposa, realizaba un trabajo remunerado fuera del hogar, siempre en empleos vinculados con el rol femenino para el que le habían educado desde niña.

*Nada más casarme tuve relativamente suerte. A mediados de los cincuenta, solía levantarme a las seis y media de la mañana, preparaba el desayuno de mis hijos, estiraba las camas y me iba andando hasta un bar. Allí iba dos días, los sábados y los domingos, a fregar un bar y luego, también, algunos días sueltos. Me preguntaba la dueña si podía fregarla la casa y también subía (...). También cuando me casé lave a cincuenta cadetes... Lavaba la ropa de cincuenta cadetes... Todos los sábados me traía a casa las sábanas y las mudas de todos ellos y se las lavaba a mano y luego se las llevaba dobladitas (Paula, entrevista 1).*

En muchos casos, la alianza matrimonial no suponía la independencia de la pareja, pues las condiciones económicas o las cargas familiares no les permitían vivir fuera de la vivienda de los padres. Este fue el caso de Felisa o Modesto. Los dos protagonistas explican que, después de casarse, el matrimonio habitaba en la casa de los padres de la novia. Gloria y su marido, una vez casados, fueron a vivir al pueblo del esposo, para que él pudiera seguir desempeñando su labor en el negocio familiar y lo mismo ocurre en el caso de Antonio. Durante este periodo inicial es común que los familiares sigan ayudando a la pareja. Así nos lo cuenta Gloria:

*Cuando me casé, ya te he contado que me fui a vivir al pueblo de mi marido. Recuerdo que el autobús aquel del que te hablé, hacía una ruta que pasaba tanto por mi pueblo, como por el de mi marido (...), entonces, mis padres aprovechaban que iba el autobús también allí, para mandarnos cosas. Casi siempre nos mandaban una garrafa de vino o..., como te dije, que teníamos una vaca que daba leche, pues algunas veces nos mandaban una garrafa de leche también o cestas de perifollos, cuando era la época (Gloria, entrevista 4).*

El cambio entre la vida de soltería y la recién estrenada vida de casados suponía para la pareja una nueva forma de relacionarse, que es percibida de forma negativa para la mujer. Gloria, Paula o Felisa exponen la falta de libertad personal a la que se vieron sometidas tras el enlace matrimonial, así como los cambios emocionales que esta nueva relación de pareja supuso para ellas.

*Te ves mal, te ha dado un cambio la vida. Cambia en todos los sentidos, por ejemplo, los domingos, de novios, se salía al cine o de paseo y..., una vez que se casaba uno..., los hombres a la taberna a jugar la partida y las mujeres en casa. Ya no le podías decir ¡vámonos!, él se iba a echar la partida y ella en casa, a la lumbre (...). Al principio de casarte notas un cambio fatal, la relación parece rara... Ya no se salía juntos, ya no había cosas en común (Felisa, entrevista 2).*

La alianza matrimonial suponía asumir que cada género debía cumplir con la función social para la que había sido educado. Así comprobamos como la familia se convertía en el mecanismo de transmisión de los valores culturales que habían sido enseñados a cada miembro desde su infancia. A través de los relatos de todos nuestros protagonistas podemos observar cómo tras el matrimonio, la mujer se encargaba de realizar las tareas domésticas y quedaba recluida al ámbito de lo privado; mientras, el hombre se convertía en el principal responsable de la economía familiar y el máximo representante de la pareja en las actividades sociales en el espacio público.

*La mujer pierde todo. La mujer no podía salir con sus amigas... Antes, la mujer estaba sumisa, su vida pública se olvidaba cuando se casaba con el hombre, él hacía lo que le daba la gana. La figura del hombre era de miedo para la mujer. Todo debía estar hecho cuando él llegara. La mujer era una esclava (Felisa, entrevista 2).*

La hegemonía masculina se impone desde los primeros recuerdos de las participantes. En los relatos de Gloria, Paula y Felisa, podemos apreciar cómo el hombre es el encargado de tomar las decisiones importantes del hogar; mientras, la mujer recién casada pierde el poco protagonismo social que tenía en su etapa de juventud. Es triste ver cómo Felisa nos explica lo que sentía, siendo mujer, tras haberse casado:

*Dentro de la sociedad la mujer no era nada valiosa, así te lo digo, la mujer importaba en lo que fuera del ámbito doméstico, pero fuera no. Fuera, el mundo estaba dominado por los hombres y las mujeres tenían mucho respeto a los hombres. Si el hombre daba una voz en casa o donde fuera, ¡cuidado!, las mujeres a callar, allí no se contestaba (...). Se hacía lo que dijera el marido. La mujer se tenía que callar, te gustara o no. Las decisiones importantes las tomaba el hombre (Felisa, entrevista 6).*

La posibilidad de que la pareja casada pudiera separarse o disolver su vínculo matrimonial era inexistente para la clase popular. La prohibición del divorcio, el control moral ejercido por la Iglesia y el Estado y la ausencia de un trabajo asalariado para la mujer provocaban situaciones de sometimiento y sumisión para el género femenino. Esta imagen pasiva de la mujer aparece descrita de forma profunda en los relatos de Gloria y Felisa.

*Las mujeres tenían que aguantar con todo, no había divorcios... La mujer se aguantaba con todos los palos que la diera el marido y se acabó (...). No se respetaba, como ahora, a las mujeres (Felisa, entrevista 1).*

A través de las narraciones de las dos protagonistas vemos cómo en algunos matrimonios, el maltrato físico, psicológico y verbal hacia el género femenino era una práctica constante en zonas rurales. Felisa explica que, a pesar de que amigos, familiares y vecinos sabían que ese maltrato existía, nadie denunciaba el caso. La víctima debía obediencia al esposo y las leyes amparaban este tipo de actos violentos masculinos. Las discusiones en el núcleo familiar por la falta de recursos económicos eran el principal motivo de las disputas, en aquellos hogares que apenas disponían de medios.

*El maltrato se daba después, cuando se habían casado, de novios no. Pero vamos, que aunque no hubiera violencia, se discutía por problemas de los hijos y..., sobre todo, por la falta de dinero (Felisa, entrevista 2).*

La obligación femenina de complacer al marido en todo lo que él dispusiese hacía de ella un ser abnegado, que solo encontraba su lugar si cumplía fielmente el papel para el que había sido educada: buena madre y buena esposa. Las relaciones matrimoniales quedaban plenamente satisfechas si después del enlace matrimonial, la esposa quedaba embarazada. Este hecho era el único que otorgaba a la mujer la consideración que, hasta el momento, nadie le había dado. Pero, con estas primeras vivencias matrimoniales, ella ya estaba empezando a sentir que ese ideal de familia feliz, con el que había soñado en

su juventud, se convertía tras las nupcias en un espejismo difuso que chocaba con una realidad totalmente diferente.

Ante la problemática de que la mujer carecía de proyección personal y de que su razón de ser era cumplir con sus deberes como madre y esposa, merece que hagamos una consideración especial al grupo de mujeres que, a partir de la edad considerada como referente para contraer matrimonio, no encontraban esposo.

Los protagonistas afirman que las mujeres que no encontraban pareja eran objeto de compasión para el resto de la sociedad, pues el no ver cumplida la función para la que habían sido educadas y al tener escasas opciones para mantenerse fuera del hogar, suponían una carga para la familia, que debía seguirse encargando de la subsistencia de la joven.

*Las familias, si eras buena gente, se alegraban de que te casaras, porque a cierta edad, a partir de los veinte algún años, todo el mundo lo hacía y se veía bien que te casaras si no ¡te quedabas como un solterón o una solterona!* (Modesto, entrevista 5).

La presión que sufrían estas jóvenes no solo solía ser ejercida por la propia familia, temerosa de que no se vieran cumplidas las expectativas de su hija; sino también por la propia sociedad, que tachaba de “solteronas” o “mujeres para vestir santos”, a aquellas jóvenes que no estaban emparejadas cuando el régimen las consideraba mayores de edad, con veinticinco años. Para los hombres, la soltería también suponía un problema, aunque menor que para las mujeres, pues no les permitía mostrar su virilidad públicamente. Hombres y mujeres sufrían la presión de un régimen para cumplir con las guías de género y clase para las que habían sido educados.

## **8.2. Di a luz en Carrascal del Río**

La importancia de la descendencia para el matrimonio es fundamental, pues con ella se ven cumplidas las expectativas que el régimen otorga a la formación de la familia. A través de esta categoría de análisis veremos cómo la mujer será la encargada del cuidado y la educación de los menores, actividades para las que ha sido preparada desde niña y con las que se siente realizada como mujer. Los sentimientos femeninos en relación a la maternidad revelan la importancia que las clases populares le otorgan a la descendencia.

### **8.2.1. Le dije -vete a por tu madre y a por el médico, que estoy de parto-**

A pesar de que el nacimiento de la descendencia resulta un acto de especial consideración en la trayectoria biográfica de los protagonistas, resulta importante destacar que en ninguna narración se expongan datos sobre cómo eran las relaciones sexuales en el matrimonio. Hacemos visible esta carencia, pues consideramos que este silenciamiento no es más que una prueba de las rígidas normas morales que sufrieron los participantes por parte de la Iglesia Católica, así como el pudor que les genera hablar sobre este tipo de temas. Si bien, hemos podido leer cómo en la etapa de la adolescencia aparecen algunos tímidos comentarios que hacen referencia a las relaciones entre sexos, en la narración de acontecimientos de la edad madura, junto a la pareja, ninguno de

nuestros protagonistas vuelve a referirse a este hecho. El sexo en el matrimonio quedará relegado al aspecto meramente reproductivo.

Cumpliendo con las exigencias del régimen franquista y de la Iglesia, todos nuestros protagonistas, excepto Gregorio y su esposa que no pudieron satisfacer este deseo, tuvieron hijos al poco tiempo de contraer matrimonio.

El número de descendientes es variable en cada uno de los casos. Así, Paula nos cuenta que su pareja y ella tuvieron cinco hijos, tres hombres y dos mujeres; Felisa y su marido tuvieron tres hijas; Modesto y su mujer tuvieron un hijo y una hija, igual que Antonio; Gloria y su marido tuvieron un hijo. El caso de Gregorio y su esposa y el hecho de no poder tener hijos, condiciona sus experiencias en la vida adulta, que serán diferentes a las del resto de los participantes. La narración del protagonista en este periodo se centrará en sus vivencias en pareja y el trabajo.

Paula, Felisa, Modesto, Antonio y Gloria coinciden en que el nacimiento de su primer hijo supuso para ellos un hecho de crucial importancia en sus vidas, a pesar de que este acontecimiento fue vivido de forma distinta para las mujeres que para los hombres. El embarazo y el parto suponen para nuestras tres protagonistas femeninas una experiencia que marcará su vida adulta. Esta etapa es verbalizada por las tres participantes con nostalgia y emoción.

Mientras Antonio y Modesto recuerdan el nacimiento de sus hijos de forma poco detallada, Gloria, Paula o Felisa lo hacen describiendo de forma enternecedora aquel gran día. Las tres mujeres coinciden en haber vivido esta experiencia sin la ayuda de sus esposos y cumpliendo hasta el último día con sus labores en el hogar.

*Di a luz en Carrascal del Río. Me acuerdo de que mi marido y su familia tenían panadería y ellos por la tarde tenían que ir a por el pan, cocían por la mañana y por la tarde tenían que ir a por el pan. Recuerdo que yo me puse de parto. Tenía muchos dolores y yo sabía que estaba de parto, pero no dije ni pío. Había un médico, un practicante y una persona que atendía los partos allí, en Carrascal, y mira por cuánto, pasó... Yo estaba a la puerta y dijo -¡Ay la gallina esta!, ¡qué pronto pone!- yo me cogí y me callé. Vino el pescado (...) y yo me fui a por el pescado y, por no arreglarle en la cocina, porque yo veía que cada vez tenía más dolores, pues me fui a arreglarle a la habitación donde dormíamos nosotros (...). No me pude acostar esa noche, me acuerdo que me quedé cosiendo un mono de mi marido. Él se acostó y ya, a las cinco de la mañana, me acuerdo que le dije que fuera a llamar a su madre, porque yo no me encontraba muy bien (...). Le dije -vete a por tu madre y a por el médico que yo ya estoy de parto- y fue (Gloria, entrevista 2).*

La comadrona y, en el mejor de los casos, el médico de familia ayudaban a la madre en el alumbramiento. En las zonas rurales, la comadrona era la que solía realizar esta tarea. El médico solo intervenía en caso de que el parto tuviera complicaciones. Felisa, Modesto y Gloria nos cuentan que la comadrona era una mujer del pueblo, que no tenía ninguna titulación específica para asistir a las mujeres en los partos, pero que acompañaba a la parturienta durante el acto y le profesaba los primeros cuidados tras haber dado a luz.

*Los partos de las mujeres eran asistidos no por el médico, sino por una tía mía, que la llamaban comadrona, bueno, igual que aquí en Hontoria (...). Cuando iba a nacer mi hijo, yo tuve que ir a buscarla para que viniera a asistir a mi mujer. Las mujeres daban a luz en casa y... me acuerdo que ¡le pegaba! Yo la decía -¡pero bueno!, ¡no pegue usted al niño, mujer!-, y me decía -tengo que hacerlo, para que llore-. Fíjate lo que entendía yo de nacimientos... nada (Modesto, entrevista 2).*

Las precarias condiciones higiénicas en las que se produce el nacimiento de los bebés, provocaban que el número de muertes de madres e hijos de clases populares, en aquellos años cincuenta, fuera cuantioso. Estos datos se hacen patentes en las narraciones de nuestras protagonistas:

*Las condiciones higiénicas dejaban mucho que desear. Date cuenta que, antes, muchas madres morían en el parto, por una mala asistencia. Otras veces se morían los niños recién nacidos o con pocos años (Felisa, entrevista 1).*

El propio caso de Gloria manifiesta la poca atención que los médicos de familia, en ausencia de un seguimiento ginecológico, demostraban hacia el parto y el periodo de post-parto. Las mujeres cercanas a la parturienta se encargaban de llevar a cabo los cuidados pertinentes hacia la mujer y el recién nacido, sin ningún tipo de conocimiento sobre nociones ginecológicas, simplemente se les encomendaba esta tarea por el hecho de ser mujeres.

*Yo cuidaba al niño, pero a mí me cuidaban allí (haciendo referencia al pueblo de su marido, en el que se había instalado después de contraer matrimonio). Me acuerdo que después del parto tuve fiebre y todo, por el parto tan malo que tuve. Me cuidaba mi suegra y una tía, una hermana que tenía allí mi suegra y era un poco más decidida para eso (...). Ella era la que me hacía las curas y todo. Además, que no me dieron puntos ni nada, porque me acuerdo que dijo el médico o el practicante -pues la dejamos así y para otros, pues ya está abierta- demasiado poco pasaba... (Gloria, entrevista 2).*

Es importante destacar cómo en todos los testimonios aparece esa figura del médico y la descripción de su recuerdo. Éste se consideraba, por los propios protagonistas, como un agente con importante poder social. La forma de dirigirse hacia esta figura y el trato que el propio médico de familia daba a las clases populares, demuestra la falta de humanidad que profesaban los profesionales que pertenecían a grupos sociales, con mayor poder, hacia los más humildes. Así narra Paula un acontecimiento ocurrido en el hospital, tras alumbrar a su hija:

*De la mujer, lo más bonito era tener hijos. Yo me acuerdo de cuando nació mi primera niña allí, en el hospital... Tuve suerte, porque antes, las mujeres solían dar a luz en las casas pero, cuando yo me quedé embarazada, pude dar a luz en el hospital (...). A los pocos días de salir del hospital fui a llevársela al médico, para que me dijera si estaba bien, porque la niña no comía, y cuando la llevé, el médico me dijo -¡Quítete este bicho de aquí!-, ¿hay derecho a eso?, no volví allí... Entonces no había incubadoras y la pobrecilla salió pequeña y no comía... Luego, claro, yo tampoco paraba de trabajar, estaba consumida (...). Ese día me fui a casa y me puse a darla sopa de gato, que no*

*era más que pan con leche y aceite, y así la fui sacando yo adelante (Paula, entrevista 1).*

La conmovedora narración de las madres al describir a sus hijos hace visible la especial vinculación emocional que estas tienen hacia ellos. El temor a que el pequeño no sobreviviera, por las malas condiciones de vida que sufría la madre, se presenta en algunos relatos como los de Gloria y Paula. Con sus palabras vemos cómo las mujeres recurrían a recetas tradicionales, aprendidas por sus ancestros, para poder mantener a los pequeños; y también podemos valorar las condiciones en las que las propias mujeres se encontraban, pues la falta de alimento hacía que su propio cuerpo no fuera capaz de generar leche materna con los suficientes nutrientes para alimentar al bebé.

*Parece que le estoy viendo, era delgadito, delgadito..., muy largo..., pero muy delgado. Vinieron mi padre y mi madre al bautizo y mi madre se quedó conmigo unos días, porque pensaba que se me iba a morir el niño, de lo delgado que estaba. Parece ser que mi leche no era alimento y el niño en vez de coger peso, pues lo perdía (...). Mi madre le hizo unas sopitas, con un poquito de agua y unos anises, un poquito de aceite y un poquito de azúcar y un poquito de pan y... ¡no veas cómo se lo comió! Tenía hambre, el pobrecito... (Gloria, entrevista 2).*

A los pocos días del nacimiento, la mujer volvía a ocuparse de su labor dentro del hogar. Así lo narran Paula, Felisa, Gloria y Modesto. Este último protagonista explica lo rápida que resultaba esta incorporación cuando la mujer no tenía familiares femeninas cerca que pudieran encargarse de las labores domésticas, mientras ella se recuperaba del parto.

*Me acuerdo que una mujer del pueblo, que tenía once o doce hijas. Bueno pues, esa mujer, daba a luz hoy y mañana estaba lavando en la cacera, ¡no reposaba ni un solo día! A la mujer la pillaba cerca de casa la cacera y como tenía tanta tarea, por la cantidad de hijas que tenía, no podía parar ni un día. Dar a luz hoy y mañana trabajando... No tenía más que a ella misma. El marido se iba a trabajar y la mujer se tenía que apañar como podía (...). La gente pobre, y además con tantos hijos, pues las mujeres tenían que encargarse de los niños y la casa y el padre a trabajar (Modesto, entrevista 2).*

El relato del parto descubre cómo, a pesar de la desaparición de la cartilla de racionamiento y las mejoras de la alimentación que parece se dejan ver a través de la prensa, la inestabilidad económica aún se hace muy visible entre las clases populares. Estas condiciones repercuten directamente en la vida de las mujeres, que se ven sometidas a un trabajo esclavo y a unas presiones que les afectan a nivel emocional.

### **8.2.2. El arrobo**

Antes de que la mujer saliera por primera vez de casa era usual bautizar al recién nacido. A través del sacramento del bautizo y su ritual, el niño entraba a formar parte de la comunidad cristiana y la madre quedaba bendecida tras el parto. Todos los hijos e hijas de nuestros protagonistas fueron bautizados antes de cumplir su primer mes de vida.

Las celebraciones en torno al bautizo de la descendencia, en aquellos años, parecen ser acontecimientos muy bien guardados en la memoria de las clases populares. Los padres se encargaban de elegir unos padrinos para el bebé, que solían ser familiares allegados o amigos próximos a la familia, y después se oficiaba una ceremonia religiosa.

El bebé acudía a la iglesia en brazos de la madrina e iba vestido con túnica blanca. Durante la liturgia era sumergido en agua bendecida, liberado del pecado y reconocido como hijo de Dios. Tras la celebración religiosa llegaba el ansiado *arrobó*, para los niños y niñas que asistían al bautizo. Este hecho es recordado por Paula, Felisa y Modesto con detalle durante su infancia, como hemos podido apreciar en las vivencias infantiles.

La celebración concluía con una pequeña comida familiar en casa.

A pesar de que este tema de análisis no acumula un abundante número de datos, hemos decidido destacarle por lo que implica este acontecimiento. Los padres, que han sido educados en la fe católica, se ven obligados a bautizar a sus pequeños sin ni siquiera cuestionarse las repercusiones del bautismo para los menores. La educación recibida por los protagonistas, en sus años de infancia y juventud, sigue haciendo gala en cada uno de los actos de sus vidas.

### **8.2.3. Mi marido hubiera preferido tener chicos que chicas**

Esta vivencia de la humilde celebración del bautismo del primer hijo, junto a la narración de otros hechos familiares vinculados con la descendencia, nos permite evaluar cómo el origen familiar tiene una influencia directa con el patrimonio que después tenían los hijos. De esta forma, las condiciones económicas que tenían las familias de nuestros participantes, a lo largo de la década de 1960, continúan siendo precarias. Podemos ver un ejemplo de esta realidad desde el testimonio de Paula:

*Yo cuando me puse a trabajar para los cadetes, a mí no me importaba hacer lo que me mandaran, porque luego, en el economato, podíamos coger la comida que quisiéramos, aunque esa comida luego nos la descontaban de nuestro sueldo, pero bueno, yo, con que mis hijos no pasaran hambre, era feliz, porque yo siempre tenía eso del hambre en la cabeza, por lo que había vivido y sufrido (Paula, entrevista 2).*

Algunas instituciones del régimen son conscientes de la realidad que muchas familias con pocos recursos están viviendo durante este periodo y organizan campañas paliativas y de beneficencia para atenuar las carencias y dificultades de las clases sociales populares. En el relato de Paula podemos observar cómo la delegación local segoviana de Sección Femenina, ayudaba a las familias necesitadas, que cumplían con su misión reproductora, a través del reparto de canastillas para bebés y ropa para los recién nacidos.

*Las mujeres de Sección Femenina nos daban ropa para nuestros pequeños. Me acuerdo que íbamos allí y nos daban algún jersey o alguna mudita. Yo cuando estaba embarazada fui un día. Resulta que estaba allí trabajando la hija de una amiga de mi suegra y nada más verme me dijo -¡Pero Paula!, ¿cómo no has venido antes?, he dado*

*hace unos días una canastilla preciosa y te podía haber servido para tu bebé- y luego allí me prepararon cuatro cosillas para el bebé (Paula, entrevista 4).*

Pero más allá de esta caridad por parte del gobierno franquista, lo que revela un análisis más profundo de esta experiencia es cómo, a través de estas instituciones afines al régimen, el Estado seguía adoctrinando a los pobres y legitimando su poder.

Las familias continuaban durante los primeros diez años de matrimonio teniendo hijos, como se aprecia en las biografías de Paula, Antonio, Modesto o Felisa. En las zonas rurales, el deseo de concebir un varón por parte del marido, que pudiera contribuir con el padre en las labores del campo y el cuidado de la ganadería, era también la ilusión de la mujer por conseguirlo y un problema cuando este hecho no ocurría. Felisa manifiesta en su propio relato esta realidad y nos cuenta que sintió cierta decepción al no poder traer un hijo al mundo. La mano de obra infantil seguía siendo necesaria para el mantenimiento de las familias más humildes.

*Mi marido hubiera preferido tener chicos que chicas. Es que, en los pueblos, siendo familia de labradores, pues resultaban de más utilidad los hijos que las hijas para ayudar a las labores del campo (Felisa, entrevista 6).*

A pesar de las preferencias sexuales de los menores, la llegada de hijos al hogar era motivo de alegría en todas las familias. La prensa local y las memorias del Fondo Romero Marín desvelan a través de la iconografía que aparece entre sus páginas, como los hombres suelen aprovechar ciertos actos sociales para hacer gala de su virilidad, y así aparecen retratados con los pequeños. Los hijos son la prueba de la consumación de su masculinidad dominante. Podemos ver esta realidad en la siguiente imagen:



*Figura 38. Fotografía de la entrega de premios de una competición deportiva en Segovia. Pérez Gómez, C. “Problemas pedagógicos del grupo escolar San José Obrero (Segovia)” (s.p.). Trabajo inédito. 1965. FRM 334. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.*

Pero la exposición de los niños y niñas en brazos de los padres, no debe hacernos pensar que su cuidado y educación le corresponden a él.

#### 8.2.4. Los hijos eran responsabilidad de la mujer

En las experiencias que siguen en los años de infancia vemos, a través de los relatos de Gloria, Paula o Felisa, la ausencia de la figura paterna en el plano educativo de los hijos y la plena responsabilidad de la mujer en esta labor.

*El hombre dedicaba poco tiempo a los hijos. Los hijos eran responsabilidad de la mujer y se tenía que encargar de ellos, desde darles de comer, hasta educarles (...). A él, que no le molestaran (Felisa, entrevista 2).*

Esta tarea, exclusivamente femenina, provocaba que la educación de los hijos e hijas se convirtiera en uno de los objetivos fundamentales para la mujer adulta. Con los testimonios de Paula o Felisa sentimos la lucha de las madres para que su descendencia tuviera las oportunidades educativas que ellas no tuvieron.

*Yo quería que estudiaran y estudiaron (haciendo referencia a sus tres hijas) (...). Aunque el marido también apoyaba que estudiaran, lo primero era el trabajo, y si era verano y ellas tenían exámenes, lo primero era la cosecha, los exámenes daban igual. Lo que más importaba era el trabajo (Felisa, entrevista 2).*

Pero el presupuesto económico del hogar, especialmente en aquellas familias como las de Felisa o Paula, con más de dos hijos a cargo, necesitaba el esfuerzo colectivo de todos los miembros. El empleo de las hijas en las tareas del campo, en el primer caso, y en la economía familiar, en el segundo, hace que aún siga siendo visible en algunas familias la necesidad de la mano de obra infantil, como a ellas mismas les había tocado vivir en su infancia.

Pero no solo sigue apareciendo la reproducción de ciertas actividades laborales sino que, las familias, también transmiten a sus descendientes las enseñanzas aprendidas durante su niñez. Felisa, por ejemplo, nos explica cómo las madres hacían lo posible porque sus pequeños aprendieran a escribir con la mano derecha:

*Nosotros, como nos obligaron a aprender con la derecha a escribir, si veíamos a algún niño que escribiera con la izquierda le decíamos -¡Coge el lápiz con la derecha!-, pero no había manera... Como nos decían que con la derecha, con la derecha... ¡Pues es que luego a nosotros también nos parecía mal que nuestros hijos escribieran con la izquierda! (Felisa, entrevista 4).*

Los padres, también solían transmitir además a sus hijos los roles de género que ellos habían interiorizado desde su infancia. De esta forma, Felisa nos cuenta cómo ella intentaba enseñar a coser a sus hijas y éstas realizaban las labores domésticas, igual que ocurre con las hijas de Paula o la de Modesto. Esta figura femenina maternal influye de forma decisiva en la educación de la descendencia.

*El mundo privado, el de la casa, era de la mujer y no dejabas que el hombre se metiera, igual que la mujer no se metía en las cosas del trabajo del hombre (...). La mujer se responsabilizaba de ir a hablar con el maestro, a las reuniones... Todo era para la mujer (Felisa, entrevista 2).*

Los niños y niñas perciben esta realidad y ven desde su infancia cómo sus madres se convierten en el ejemplo de sacrificio, cuidado y seguridad para ellos. El testimonio de Paula es ilustrativo de cómo la mujer de clase popular es uno de los agentes que encierra la mayor muestra de superación y sacrificio para el mantenimiento de la descendencia.

*Tenía mi hijo la tosferina y se le llevaron al hospital. Para que no contagiara a los demás niños, le tenían aislado en el hospital. Yo pedí permiso en la casa en la que estaba sirviendo y me fui directa con él. Pobrecito, le tenían en una habitación que solo se acordaban de él cuando repicaban las campanas (...). Pero yo para eso he tenido mucho valor... Si hoy me mandaran ir a Madrid, como hacía yo tan joven, cruzar diecisiete estaciones de metro para irle a comprar unas botas a mi hijo..., vamos, que no. Fue el día que le dieron de alta y yo le decía -¡tú come, hijo! , yo ya comeré cuando sea-. Cuando volví corriendo con las botas les dije -bueno señores, yo ya estoy aquí, cuando ustedes dispongan, podemos irnos- y nos trajeron en ambulancia. Yo me cogí una toalla por si el niño devolvía, porque llevaba tanto tiempo sin salir a la calle, que me daba miedo... Pues, fíjate, yo que no tenía nada en el cuerpo desde hacía muchas horas, devolví (Paula entrevista 1).*

Pero encontramos un hecho en la asunción de roles de género en relación a la paternidad que llama nuestra atención. Los hombres, al nacer sus pequeños, se dan cuenta de la importancia que merece el cuidado de los hijos y las carencias emocionales que supone la ausencia paterna, pues ellos mismos se habían sentido durante la infancia víctimas de esta falta de afecto. De esta forma en los relatos de Modesto o Antonio se puede apreciar que, aunque la educación sigue siendo una responsabilidad de sus mujeres, ellos sí dan muestras de cariño a sus descendientes y realizan algunas actividades con ellos. Así, Antonio, recuerda cómo su hija salía del colegio de la mano de su profesora o Modesto nos explica cómo cuidaba a sus pequeños.

*Iba a casa de mi tía, que tenían siete hijos, y los querían como cualquier padre quiere a sus hijos, pero tampoco les vi nunca darles un beso a los chicos, ni al padre ni a la madre... ¡nunca!, igual que a mí (...). Luego, cuando eres mayor, te preguntas qué tonterías tenía la gente de antes, porque yo, cuando mis hijos eran pequeños, los besaba, los abrazaba, jugaba con ellos... pero a mí mis padres nada, ¿eh? (Modesto, entrevista 5).*

Indagando en las celebraciones familiares, como la comunión de los hijos, aparece reflejado el protagonismo femenino en su preparación, pero vemos una pequeña contribución de los hombres en los acontecimientos familiares. En algunos de los relatos, como los de Felisa, Paula y Gloria, presenciamos cómo la madre tiene un papel protagonista en la confección del vestido de la comunión y la organización del acto, pero sus respectivos maridos intentan ayudar a la mujer para que el acontecimiento sea vivido de la forma más feliz posible.

*Para mí los días más importantes de mi vida han sido el día que me casé, la comunión de mis hijas y cuando se casaron ellas (Felisa, entrevista 6).*

Los hijos e hijas de Gloria, Paula, Modesto, Antonio y Felisa fueron a escuelas públicas, cursaron estudios secundarios y en algunos casos superiores. En el caso de estos

últimos, resulta curioso apreciar que el hijo de Gloria, la hija de Antonio y una de las hijas de Felisa, se diplomaron en estudios de Magisterio, habiendo mencionado sus respectivos padres en los relatos, la admiración que profesaban a la figura del docente. Este es otro de los aspectos que revelan cómo las enseñanzas familiares vuelven a ser claves en las biografías de los nuevos miembros.

### **8.3. Los hombres no pasaban tiempo con las familias**

Durante la infancia y la juventud de los hijos, los matrimonios siguen reproduciendo, las enseñanzas de clase y género aprendidas durante su niñez, especialmente en las zonas rurales. No son muchas las actividades que los participantes y sus parejas realizan en común junto a sus hijos, más allá de las obligadas reuniones familiares o las celebraciones de algunos acontecimientos.

#### **8.3.1. Hombres y mozos iban al bar**

Durante los tiempos de ocio, los hombres pasean, van al bar, charlan con sus amigos o juegan a las cartas con otros hombres. Las mujeres solían reunirse en las puertas de las casas, con amigas y vecinas, y aprovechaban la reunión para coser alguna ropa rota o realizar labores.

*Yo me acuerdo muchas veces de mi mujer, que la veía yo en el corral, que estaba de frente, y entraba alguna vez a verla (...). Estaba haciendo encaje de bolillos, con un mundillo y puntillas (...). De mayor se ponía a hacer punto estando hablando y sin mirar ¡era alucinante! Y luego decía -¡ay, que me he equivocado!-, cogía, lo deshacía y otra vez volvía a hacerlo (Antonio, entrevista 3).*

La libertad femenina sigue siendo escasa y sus actividades sociales en solitario continúan estando condicionadas por el hombre. Paula explica cómo su marido no le dejaba quedarse hablando con las vecinas, pues consideraba que esta actividad podía perjudicar al matrimonio.

*Cuando nos casamos, me dijo a mí mi marido - Paula, una cosa te voy a decir, coge a los niños y te vas donde quieras por las tardes, no te quiero encontrar ahí con las vecinas hablando-. Para que te des cuenta de lo que se hacía en esos corrillos... Esos corrillos solían servir a las mujeres para desahogarse y contar a las demás los problemas de casa, por eso los hombres no querían que las mujeres estuviéramos juntas. Él podía estar con quien quisiera, pero yo no (Paula, entrevista 4).*

La vivienda representa un elemento fundamental para las vivencias y actividades de la familia. A través de las anécdotas que nos cuentan los protagonistas, tomando el hogar como referencia, podemos apreciar algunas carencias y comportamientos que son objeto de nuestro análisis. De esta forma, cuando Gloria, Felisa o Modesto explican cómo lavaban la ropa, descubrimos que todavía, en los hogares de los años cincuenta, seguía sin existir el agua corriente.

*Nos lavábamos en una palangana, con un poco de agua, no mucho, para no gastarlo y luego íbamos a lavar la ropa “al quinto”, a unos seis kilómetros del pueblo, o sino al río de las Navillas (Felisa, entrevista 2).*

Más allá del perjuicio que generaba no tener agua en casa y las condiciones de insalubridad que traía consigo esta carencia, este hecho nos permite hacer visibles las primeras actividades que las mujeres desarrollan fuera del hogar, siempre vinculadas a su papel doméstico, y el esfuerzo que suponían estas tareas para el género femenino:

*Me acuerdo de ir con el burro y las aguaderas hasta que encontrábamos la cacera (...). Solo íbamos a lavar las mujeres. Me acuerdo que llevábamos la merienda y pasábamos todo el día allí juntas (...). Íbamos un montón de mujeres, no te creas que allí nos acompañaba ningún hombre, no, nos acompañábamos nosotras mismas, hasta que encontrábamos el agua en caceras y allí nos poníamos a lavar. Llevábamos una tabla de madera, que tenía unas barritas en el centro y luego el rodillero, para que te arrodillaras y pudieras lavar (Gloria, entrevista 4).*

Los hombres, en sus tiempos de ocio, como ya anunciábamos, se relacionaban con otros hombres, como así lo habían aprendido a hacer desde la figura paterna. Este hecho se hace más patente en los relatos de Antonio y Modesto, cuyas vivencias están contextualizadas en zonas rurales. Gregorio, en cambio, cuyas vivencias adultas se asientan en la capital, relata cómo estaba deseando de tener tiempo libre para estar con su mujer.

*Los hombres no pasaban tiempo con las familias, casi, cuando no estaban en el campo, estaban en el bar, muy poco tiempo se pasaba en familia (Felisa, entrevista 6).*

Los bares constituyen los espacios de reunión y una forma de ocio habitual para los hombres. Las prácticas que se realizan dentro de estos lugares, como beber alcohol y fumar, solo estaban bien consideradas si eran realizadas por varones y continúan siendo así hasta casi el término del Tardofranquismo. Este tipo de actos eran ejemplos de la masculinidad hegemónica y tradicionalmente considerados solo para hombres.

*Los hombres tenían por costumbre, antes de ir a desayunar, tomar una copa de aguardiente. Bueno, a desayunar..., a comerte unas sopas. Bueno pues, hombres y mozos, iban al bar a tomarse una copa de aguardiente, se tomaban una o dos copas y ya ibas apañado a casa. Allí no faltaba ningún hombre del pueblo, era tradición (Modesto, entrevista 6).*

La presencia de las mujeres en estos espacios de reunión estaba mal vista por el resto de sociedad. Gloria, Modesto o Felisa nos hacen ver cómo ni una sola mujer del pueblo entraba al bar pues, si lo hacía, era criticada por el resto de los vecinos. Dentro del bar solo se permitía la entrada de la mujer del propietario, que se encargaba de trabajar en el negocio familiar sirviendo y limpiando.

*Las mujeres del pueblo solo entraban a la parte del bar que tenían empleada como tienda. Una mujer, a un bar a tomarse algo, ¡nunca! Pero es que ni sola, ni*

*acompañada de su marido. Ellas por allí no iban, ni las casadas ni las solteras* (Modesto, entrevista 6).

La religión continúa marcando las prácticas sociales y familiares en la vida adulta. Todos nuestros protagonistas comentan cómo durante los años de madurez asisten de forma regular a la iglesia. La realización de estas actividades se convierte en muchos casos en el único momento que reúne a todos los miembros de la familia.

Son varias las imágenes que hemos encontrado en las memorias analizadas del Fondo Romero Marín, que ilustran las ceremonias religiosas de los años sesenta, como podemos ver a través de la siguiente figura:



*Figura 39.* Fotografía de una procesión en Segovia en 1960. Pérez Gómez, C. “Problemas pedagógicos del grupo escolar San José Obrero (Segovia)” (s.p.). Trabajo inédito. 1965. FRM 334. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.

Estas fotografías nos permiten adentrarnos en la multitudinaria presencia de hombres, mujeres y menores en los actos relacionados con la Iglesia. Las prácticas religiosas de aquellos años, siguen transmitiendo un papel diferenciado en las ceremonias para cada sexo. La distinción de lugares de colocación separados para hombres y mujeres dentro de la iglesia o las formas de relacionarse a través de las prácticas religiosas marcan las directrices que la institución eclesiástica sigue transmitiendo a la población.

*En misa, también nos colocábamos separados. Generalmente, los hombres al lado derecho y las mujeres al lado izquierdo, y luego ya, los niños, en la parte de delante, debajo del púlpito* (Modesto, entrevista 3).

A través de las actividades que las familias realizaban en sus tiempos de ocio, seguimos viendo cómo la falta de recursos económicos en los hogares condicionaba las prácticas que éstas realizaban, caracterizadas por su proximidad al hogar. Resulta interesante considerar cómo además Felisa nos cuenta que la familia no tenía vacaciones; y que, en

los relatos de Gloria, Paula, Modesto o Antonio, no se mencionen salidas de la familia fuera de los límites geográficos donde se asentaba el hogar.

*Se iba al baile hasta que la gente se casaba, aunque luego también, una vez casado, si se quería ir al baile y a tomar algo, pues también se iba, aunque ya estuvieran casados. En Armuña se ha salido muy poco fuera, la gente se solía quedar por allí* (Antonio, entrevista 3).

El final de los años sesenta trajo algunas mejoras para los hogares más humildes. Agua corriente, luz y algunas novedades electrónicas del momento, sentaron el precedente para establecer nuevos espacios de reunión en familia. Felisa relata, por ejemplo, cómo la aparición del transistor permitió que todos los familiares se reunieran después de la comida y de la cena, en el salón de la casa, para escuchar algunos programas radiofónicos como “el parte” o las radionovelas.

*Yo hasta que no me casé, no teníamos radio (...). Luego ya sí, oíamos las novelas de la radio y como no teníamos otra cosa pues, por las noches reunidos en el salón, a oír la novela. Eso era lo que se hacía en esos años* (Felisa, entrevista 1).

Años más tarde, con la llegada de la televisión y la revolución que este aparato suponía, como nos cuenta Paula, se aprecia un cambio en las relaciones familiares y sociales. Precisamente, el escaso presupuesto de las familias populares no permitía que éstas pudieran invertir en la compra de este aparato. Debían conformarse con que algún vecino, con mayor poder adquisitivo, les permitiera verla. En los pueblos era común que el dueño del bar invirtiera en este aparato ya que este suponía un reclamo para la atracción de clientes. Este hecho posibilitó que la mujer fuera incorporándose a los espacios tradicionalmente frecuentados en exclusiva por el hombre.

*Fíjate, aquí en el pueblo, por ejemplo, esto que hablábamos de entrar la mujer al bar, tuvieron que pasar muchos años para ello. Me acuerdo que nosotras íbamos allí nada más que para ver la tele, cuando la compró el del bar, porque nadie tenía tele, pero vamos..., no te creas que íbamos todos los días, íbamos solo en Semana Santa y allí veíamos las procesiones. A eso entrábamos al bar* (Felisa, entrevista 6).

Pero tendrían que pasar algunos años más, para que su presencia en espacios colonizados por el género masculino, fuera aceptada en solitario.

### **8.3.2. Yo a la única que recuerdo muerta fue a mi madre**

Las experiencias que giran en torno a la vida doméstica de la clase popular durante los años sesenta, también nos han dejado ver las relaciones que se establecían entre ancianos y jóvenes.

Cuando los padres de nuestros protagonistas llegan a la vejez son los hijos los que se encargan de su cuidado. Los hermanos se reparten las cargas familiares, por periodos temporales, y a las mujeres se las asigna una nueva tarea: cuidar de las personas mayores.

*A partir de una edad, los padres estaban con los hijos, según a cada uno cuando le pillara. La esperanza de vida era menor, la gente se moría, como mucho, a los ochenta (que con esa edad se consideraba a la persona muy, muy mayor). Los hombres, sobre todo, con sesenta y pocos años se morían y las mujeres... un poco más mayores (...). Se cuidaba de los mayores hasta que se morían. Las relaciones entre las propias familias eran más fuertes. No había residencias y las personas mayores se morían en sus casas, acompañadas por su familia, con la que vivían. Los hijos solían compartir las cargas familiares, se establecían, por semanas o por meses, periodos de cuidado y se encargaba la familia de todo... Bueno, la familia, la mujer (...). Todos los días el hombre se iba a trabajar y la mujer hacía la comida, levantaba a los abuelos, los lavaba, tanto al hombre como a la mujer, y... era desagradable, pero era una obligación (Felisa, entrevista 2).*

Los padres y madres de los participantes, que habían logrado sobrevivir a la guerra, pasaron la vejez junto a sus hijos. Estos nuevos habitantes de la vivienda condicionan la vida en el hogar del resto de los miembros y contribuyen de forma activa, si sus condiciones de salud se lo permiten, en las tareas familiares. Por supuesto, los hombres ayudan en la labor propia de su sexo y las mujeres en la del suyo.

*Las mujeres ayudaban en las tareas de la casa, los hombres ayudaban a las tierras y a trabajar, a las cosas de casa no, no las iba a hacer él ¡a ver! Los hombres entonces no hacían nada en casa (Felisa, entrevista 2).*

La narración de las vivencias con los ancianos deja paso al relato sobre sus pérdidas. El fallecimiento de los padres es uno de los acontecimientos más marcados en la memoria adulta de sus hijos. La tristeza con la que los participantes recuerdan la defunción paterna y materna y las escasas explicaciones que hacen de este hecho nos dejan ver cómo, aún en nuestros días, esta pérdida es una herida sin cicatrizar para ellos y ellas.

*Yo a la única que recuerdo muerta fue a mi madre (Gloria, entrevista 2).*

Las experiencias en torno a la muerte de los progenitores, no sólo revelan el dolor que los protagonistas sienten ante esta ausencia, sino también las condiciones en las que morían algunos ancianos de clase popular en la década de los años sesenta.

*La gente se moría de infartos, como creemos que murió mi padre, que en paz descanse. Fue a llevar hierba a los caballos, que estaban en el pajar y allí se quedó muerto y, ¿de qué murió?, pues no sabemos..., porque a mi padre no le hicieron autopsia (Modesto, entrevista 6).*

Estas narraciones, también nos ayudan a conocer cómo eran vividos los lutos de los progenitores en estos años. Las pautas que la sociedad marcaba para las vivencias del duelo eran cumplidas de forma rigurosa por las familias. Por ejemplo, Gloria, nos cuenta cómo tras perder a su madre, su hermana se casó y lo hizo con un vestido de color negro y sin apenas celebrar el enlace. Felisa o Modesto nos explican que después de morir sus padres, solo salían de casa para ir a la iglesia y, en el caso de Modesto, al trabajo.

### 8.3.3. Fue un curso del PPO, que nos enseñaban a cocinar y a hacer labores

A lo largo de la década de los sesenta y los setenta, el régimen facilita algunos cursos de formación para adultos. La prensa local del momento se hace eco de esta formación.



Figura 40. Recorte de prensa sobre curso de formación cooperativa en Segovia. *El Adelantado de Segovia*, 28 de enero de 1965.

Algunos de estos cursos, relacionados con la Promoción Profesional Obrera y conocidos popularmente como "los cursos del PPO", son desarrollados en zonas rurales. Esta formación, comprendida dentro del Plan Nacional de Formación Profesional de Adultos

de 1964, fue cursada por algunos protagonistas como Felisa. Su narración nos lleva a conocer otro tipo de actividades sociales durante aquella época.

*Yo lo que si hice, después de casarme, fue un curso del PPO, que nos enseñaban a cocinar y a hacer labores, sí. Allí te apuntabas libremente. Vino un curso y se podía apuntar la que quisiera. Yo me apunté (...). Íbamos por las tardes, un par de horas, y hacíamos cocina. Nos enseñaban a hacer guisos o lo que fuera y luego nos lo comíamos entre todas, allí mismo (...). La clase nos la daban dos profesoras, dos chicas, y los alimentos nos lo traían ellas y lo de las labores también. Nosotras no pagábamos nada, nos lo daban gratis (...). Íbamos de todas las edades, desde chicas jóvenes, hasta mayores (...). Nos enseñaron también a hacer blusas, faldas al corte, patrones... A esto fuimos un par de años, por esa época tenía yo unos treinta y cinco años (Felisa, entrevista 5).*

La formación recibida en estos cursos sigue dando muestras de un modelo de enseñanza diferenciada para cada sexo. Así, mientras las mujeres aprendían algunos conocimientos de cocina y labores, propios de su género; los hombres eran capacitados para desarrollar empleos como la albañilería, la carpintería o las labores agrícolas y ganaderas.

*Los chicos y los hombres iban al curso del PPO por las noches, cuando dejaban las tareas del campo y había anochecido. También iban un par de horas, como nosotras, porque me acuerdo que mi marido también fue. Les enseñaban cosas de ganadería, de medicina del ganado y fueron muy interesantes para ellos (Felisa, entrevista 5).*

Parecía que la apertura de estos años, las mejoras de las condiciones de vida y la completa legitimación del régimen daba cierta seguridad a la vida de los protagonistas.

La muerte de Franco y el final de la dictadura lleva a nuestros participantes a tener sentimientos de miedo y conmoción. Ante la inestabilidad política del momento y la incertidumbre social, vuelven a su memoria las experiencias de la guerra y la represión vivida en su niñez, recuerdos que les atormentan.

*Cuando murió Franco todos teníamos mucho miedo. Miedo a que volviera otra vez la guerra, porque había mucha gente que seguía sin estar conforme con el sistema, aunque con Franco, después de la posguerra tuvimos unos años que la economía no iba mal y yo creo que la gente se adaptó a la dictadura (Felisa, entrevista 1).*

La llegada de la Transición les devuelve a sus vidas la tranquilidad con la que desean vivir.

Entre los veinte y los treinta años la mayoría de los hijos e hijas de nuestros protagonistas abandonan el hogar familiar y comienzan a crear sus propias familias. Estos acontecimientos son vividos de forma positiva por los participantes. El nacimiento de los primeros nietos también supone una consideración especial en los relatos de los participantes. Antonio, Paula, Gloria y Felisa muestran con orgullo, durante las entrevistas, las fotografías de los nuevos retoños y nos explican que viven su llegada de forma placentera. El número de nietos que los protagonistas tienen varía en función de los participantes. Así, mientras Paula tiene nueve nietos, cuatro chicas y

cinco chicos; Felisa tiene cuatro, dos chicas y dos chicos; Modesto tiene tres, dos varones y una mujer; Antonio tiene dos nietos y Gloria tiene una nieta. El cuidado de los nuevos miembros de la familia, principalmente por parte de las abuelas, marca sus actividades en la última etapa de la madurez.

Junto con el nuevo aumento de la familia, se sucede la exposición de las últimas vivencias en el trabajo, en los casos de Modesto y Paula. Desde el relato de esta última protagonista, podemos apreciar cómo la dureza que había caracterizado su pasado laboral, como el del resto de los participantes, repercute en sus primeras experiencias de vejez.

*Fíjate que, cuando yo entré allí en El Salvador a trabajar, luego me subieron al Politécnico<sup>5</sup>, y allí estaba limpiando los servicios, todos los días, con lejías y productos tóxicos. Poco después, me salieron bultos en las piernas. Fui al médico y luego ya me llevaron a Madrid y estuve ingresada. No podía trabajar, tenía que estar en reposo, pero bueno, podía salir y andar perfectamente (...). Una mañana, arreglé mi casita y me fui al colegio. Llego y me dice el Director - ¡hombre, Paula!, ¿dónde va usted?- Y le dije -Mira, yo vengo siempre que no me perjudique en nada, aunque me manden reposar, yo también puedo andar y aunque hay dos chicas más trabajando, ellas no dan de sí para todo. Si a usted no le parece mal, yo voy a venir todas las mañanas, y si las puedo evitar de trabajar algo (...), pues para eso estoy (Paula, entrevista 1).*

Este testimonio también nos sirve para conocer las relaciones que se establecían entre los trabajadores con menos recursos, marcadas por la solidaridad y el compañerismo.

## **8.4. Cuando me jubilé**

La etapa de jubilación marca un momento muy importante en la vida de las personas protagonistas de nuestra investigación. Para los hombres, porque la jubilación supone el repentino abandono de sus prácticas cotidianas fuera del hogar y el aumento del tiempo libre; para la mujer, porque este momento le lleva a ver que la ausencia de una vida laboral fuera del hogar repercutirá en su autonomía durante la vida madura, pues continuará su dependencia económica del cónyuge hasta el fin de sus días. Es una etapa de cambios y emociones encontradas. Los participantes no viven estos años de forma positiva; saben que ha llegado la vejez.

### **8.4.1. Mi mujer se va a Segovia y cuando viene, yo ya le he fregado los cacharros**

La edad en la que se produce la jubilación para nuestros informantes oscila entre los 65 y los 70 años. La pensión que reciben, por los años trabajados, no es la recompensa a las largas jornadas de trabajo que sufrieron en su infancia y juventud, ni tampoco al sometimiento laboral que tuvieron que sufrir por su condición de clase. Haciendo un repaso por las compensaciones económicas que perciben los participantes constatamos que sus sueldos, tras la jubilación, oscilan entre los 400 y los 700 euros. Estas pensiones son insuficientes para las necesidades de vida de los participantes y, de nuevo,

---

<sup>5</sup> Haciendo referencia a dos Institutos de Enseñanza Secundaria situados en la ciudad de Segovia.

contribuyen a someterlos a la exclusión social. La dificultad para acceder a determinados recursos y la limitación de sus actividades sociales, ante la ausencia de mayores recursos económicos, condicionan sus experiencias tras la pérdida del trabajo.

En los primeros años de jubilación, a pesar de que hombres y mujeres continúan realizando actividades vinculadas con su sexo, la ausencia de empleo supone una nueva forma de relación entre el matrimonio. El aumento de tiempo libre les hace darse cuenta de la importancia de la pareja y les ayuda a modificar sus prácticas cotidianas. Modesto, por ejemplo, nos habla de la importante labor que realizaba la mujer dentro del hogar, reconociendo expresamente su tarea.

*A las mujeres también se las respetaba y ellas hacían una labor muy grande cuidando la casa, los hijos y haciendo las comidas, ¿eh? (Modesto, entrevista 4).*

Los cambios experimentados en todas las facetas de sus vidas les hacen ser más aperturistas y, a pesar de seguir manteniendo sus principios y sus formas sociales de actuación, se involucran en otras actividades que no llevaban a cabo en la juventud. De esta forma vemos cómo el hombre empieza a colaborar de forma activa en las tareas del hogar y el cuidado de los nietos, asumiendo algunos papeles domésticos que no había realizado ni en su infancia ni en la vida adulta. El apoyo a la mujer en las tareas del hogar, le permite sentirse útil en la familia y contribuye a no convertirse en una carga para la vivienda. Así, algunos participantes como Modesto o Antonio, nos cuentan que realizan rutinas diarias como ir a por el pan, tirar la basura o regar los tiestos.

*Sin embargo hoy, mira, mi mujer se va a Segovia a hacer la compra con nuestra hija y cuando viene yo ya la he fregado los cacharros, la he barrido, la he subido el pan... (Modesto, entrevista 5).*

Pero sus palabras revelan cómo estas tareas deben seguir correspondiéndole a la mujer “la he fregado los cacharros”.

Antonio, Modesto o Felisa, también continúan haciendo algunas actividades que les permiten seguirse considerándose útiles y productivos. Estos tres protagonistas, nos cuentan, por ejemplo, cómo cuidan un pequeño huerto. A pesar de estas actividades, todos coinciden en afirmar que la jubilación cambia su forma de vivir el tiempo, pues las actividades que realizan no las llevan a cabo con la misma intensidad que en su etapa laboral.

En la rutina diaria, las mujeres siguen realizando las labores domésticas y emplean su tiempo libre en otras actividades como la lectura o la costura, así lo detallan Paula, Felisa y Gloria, además de ayudar a sus hijos con la crianza de los nietos.

Junto a estas actividades es común que, tanto hombres como mujeres, asistan a misas y otro tipo de actos religiosos. Las vivencias en relación a la Iglesia son percibidas de forma positiva por nuestros mayores quizá porque, es tan fuerte el adoctrinamiento moral al que fueron sometidos durante su infancia, que no llegan a entender las repercusiones que conlleva la práctica religiosa.

*La iglesia para mí ha sido muy importante y lo sigue siendo; además de que me he criado en ese ambiente de misas y de asociar las misas con celebraciones familiares y buenos momentos. Además yo creo que, de la Iglesia, pues he aprendido cosas que pueden ser buenas, el rezar ayuda en los malos momentos* (Felisa, entrevista 6).

Los años de jubilación también son empleados por estas personas para su realización personal. Por ejemplo, Paula, Felisa, Antonio o Gloria llevan a cabo actividades como gimnasia, participan en programas municipales de envejecimiento activo, incluso algunos participantes como Gloria, se matriculan en programas universitarios para mayores. Con el relato de algunas de estas experiencias vemos cómo la escasa educación recibida durante su infancia sigue influyendo y haciéndose visible en sus actividades sociales en la vida adulta.

*Cuando empezamos a ir al programa de actividades que realizamos en el pueblo a día de hoy, me acuerdo que..., algunas mujeres, decían -¡no, no, no!, ¡no me mandes leer que yo no sé!- (haciendo referencia a actividades de lectura que las proponía la monitora). Una amiga mía no sabía casi leer. Cuando hemos empezado estas actividades, que hacemos los días de diario, nos han obligado a leer a cada una una historieta, un cuento... y luego teníamos que explicar lo que decía. Se notaba mucho que había mujeres que no habían leído casi nada desde la escuela* (Felisa, entrevista 1).

En todos los casos, los participantes viven cerca de sus hijos e hijas. Este hecho ayuda a que las familias tengan una mayor proximidad y que el contacto entre familiares sea frecuente. Reuniones familiares, paseos o actividades en común con hijos y nietos, ocupan un importante número de horas de la vejez de los protagonistas.

Gregorio y su esposa, que no pudieron tener hijos, explican que este periodo lo pasan en pareja y que, a partir de la jubilación, aumentaron sus actividades juntos favoreciendo esta compañía la solidez de su relación.

#### **8.4.2. Mi mujer valía para todo, daba gusto con ella**

La narración de estas relaciones familiares y de pareja desvelan otras relaciones con vecinos y amigos, que nos llevan a ver que la jubilación no presenta una ruptura total con las personas con quienes compartieron su infancia, adolescencia y madurez. Así, Antonio, nos cuenta, por ejemplo, cómo sigue manteniendo el contacto con el hijo y el sobrino de su maestro; o Felisa, nos explica que todas las tardes va de paseo con sus amigas de la infancia.

Con los años, la pérdida de familiares y amigos genera en nuestros protagonistas algunos procesos emocionales que les hacen añorar el pasado. Todos ellos hablan en sus relatos de cuánto echan de menos a sus hermanos, a sus padres y a sus amigos de la infancia. Además, el declive de su propia salud les hace tener sentimientos negativos en este periodo. Es normal mientras conversamos escucharles decir frases como “soy mayor”, “me duele todo” o “ya no valgo para nada”, que dan muestras de cómo se sienten. El relato de los problemas de salud, relacionados con la pérdida de la vista, el oído o la fuerza, aparecen en todos los relatos de nuestros participantes.

En esta etapa de la vida, las relaciones de pareja adquirirán una gran importancia, ya que el matrimonio busca el apoyo del cónyuge y de la familia. El cuidado de la pareja, cuando ésta enferma, limita las actividades sociales de algunos protagonistas, sin importar su género.

Pero el peor momento de su vejez lo viven cuando se produce la pérdida del cónyuge. Esta pérdida es recordada con una tristeza que nos sobrecoge.

*Mi mujer valía para todo, daba gusto con ella* (Antonio, entrevista 3).

La muerte del cónyuge marca sus vivencias en la edad madura pues, el luto, les acompañará en su trayectoria. El duelo es vivido con el respeto que nuestros protagonistas habían aprendido de su familia en su infancia y condiciona sus actividades en este periodo. Así nos lo cuenta Paula:

*Yo por ejemplo puedo decir bien claro que con el único hombre que he bailado en toda mi vida ha sido con mi marido. Me acuerdo que, ya de mayor, un día en un baile me dijo un hombre que si bailaba con él una rumba y le dije que muchas gracias, pero no* (Paula, entrevista 3).

Tras la pérdida del padre o la madre, los hijos se encargarán del cuidado del viudo o la viuda. De esta forma, ninguno de nuestros participantes tiene personas ajenas a la familia que les cuiden. Principalmente las hijas y las nueras serán las encargadas de colaborar en esta tarea de cuidado y compañía, y en algunos casos también las nietas, así lo manifiestan de forma prioritaria los protagonistas. Esta actitud refleja cómo tras la segunda generación, los hijos aún siguen reproduciendo las enseñanzas que aprendieron de sus padres y sus abuelos, en el cuidado de la descendencia.

## **8.5. Miriam, desde que llevo recordando todo esto...**

Terminan las entrevistas y tenemos interés por conocer qué ha supuesto la narración para la vida de los participantes del estudio y qué etapas de su experiencia han sido las que más les han marcado. Desde un marco socio- histórico podemos afirmar que los acontecimientos que han influido de forma determinante en la biografía de nuestros seis protagonistas son: haber nacido en un periodo de guerra, vivir una infancia marcada por un duro proceso socioeconómico de posguerra y más de una treintena de años, bajo el telón autoritario de una dictadura.

### **8.5.1. Toda mi vida ha sido eso, trabajar y sufrir**

Ahondar en el recuerdo de este pasado hace a todos nuestros protagonistas darse cuenta, desde las primeras entrevistas, de la represión a la que fueron sometidos por su condición de clase y género.

*La mujer era una persona sumisa. Sumisa primero a los padres y después al marido y a las opiniones de la gente de la calle y... encima una persona excluida de todo, de las cosas sociales, de la participación en cosas públicas. Tenía la obligación de ser limpia,*

*cristiana de ir a misa, de pasar su vida entre la iglesia y la casa, cuidando a los hijos y dedicándose a hacer las labores* (Felisa, entrevista 6).

Paula, Modesto, Felisa, Gloria, Antonio y Gregorio muestran a través de sus relatos el conocimiento que ellos mismos perciben desde la infancia de la clase social a la que pertenecían. De esta forma, es común escucharles decir durante nuestros encuentros expresiones como “éramos muy pobres”, “estábamos muy atrasados”, “no teníamos qué comer”, “hacían de nosotros lo que querían” o “los ricos tenían otra vida”, que dan muestras de cómo nuestros protagonistas apreciaban la falta de recursos en sus hogares así como el trato injusto que recibían de otros grupos sociales con mayor nivel socioeconómico. Los participantes se identifican desde este periodo infantil con los grupos sociales más humildes y van adquiriendo una cultura e identidad de clase de la que no logran separarse en toda su vida.

La evocación de sus recuerdos de infancia les hace también reflexionar sobre el esfuerzo físico y emocional que supuso, para las familias de clase popular, sobrevivir a la guerra y las pésimas condiciones que vivieron durante el periodo de posguerra. A través de sus palabras, comprobamos cómo el conformismo hacia las situaciones humillantes a las que fueron sometidos en su etapa infantil y adulta es una constante en sus testimonios.

*Miriam, desde que llevo recordando todo esto de aquellos años, me he dado cuenta de que yo apenas tuve infancia... Son pocos los recuerdos que tengo del colegio porque, en realidad, a mí no me daba tiempo a disfrutar de las cosas de las que disfruta un niño. Me pusieron a trabajar muy joven y toda mi vida ha sido eso, trabajar y sufrir* (Paula, entrevista 4).

Las reflexiones sobre su propia infancia y el crecimiento en entornos con pocos recursos hacen que después de narrar las experiencias biográficas de sus años infantiles conciban de forma crítica esta etapa de sus vidas.

*Me ha quedado un mal recuerdo de mi infancia, no te voy a engañar. No tenía nada para jugar, ni yo ni muchos chicos. Jugábamos a los cartones y a las chapas (...) y la verdad es que estos años no fueron buenos, al menos en este sentido. Los únicos recuerdos que guardo buenos son los de mis padres, el tiempo que pasé con ellos, pero lo demás fatal. No había comida ni había nada. Y otra cosa buena para mí fue la escuela (...). La verdad es que, ahora que lo pienso, sí que me hubiera gustado aprender un poco más de lo que aprendí. Hoy lo digo, entonces no. La verdad es que en esos años, lo que querías era rápidamente irte a trabajar y ganar un duro, no sabías lo que iba a venir después* (Modesto, entrevista 7).

La guerra civil y la posguerra se presentan como los momentos más dramáticos en la memoria de los participantes. Las consecuencias que se derivan de estos episodios marcarán decisivamente la biografía de los protagonistas del estudio y de todas aquellas personas que vivieron esta etapa de la historia. Sus vidas se vieron truncadas, acosadas, maltratadas tras la barbarie.

### 8.5.2. Aquella guerra fue horrible

La revisión de acontecimientos pasados posibilita a los participantes encontrarse con algunos episodios de su infancia a los que tienen que desafiar y suponen un importante desajuste emocional al ser revividos.

*Me acuerdo de la guerra... ¡calla, Paula!, ¡de eso no te acuerdes!... No lo quiero ni nombrar, hija mía, aquello fue horrible... ¡aquello fue criminal! (Paula, entrevista 1).*

Muchos de estos recuerdos habían anidado latentes en la memoria de estos niños, hoy ancianos, durante más de setenta años.

*Aquella guerra fue horrible ¡fue horrible! Nos dejó arruinados... Era yo una cría, pero aquello me marcó... fue para mí horrible (Paula, entrevista 2).*

La verbalización de algunos sucesos vividos, relacionados con la guerra y la posguerra, aparecen como lava en la memoria de estas personas, quemando todos los recuerdos positivos que nuestros protagonistas nos habían descrito sobre su familia, sus amigos, su escuela... Vienen acompañados por lágrimas y silencio, un silencio quebrantado por la voz rota del recuerdo.

*Eso de los fusilamientos para mí fue algo que me marcó. Parece que estoy viendo a mi padre, levantándose corriendo de la mesa y mi madre detrás de él, mirando por un agujerillo... Yo me subía a toda velocidad al fregadero y me ponía entre los dos y de pronto... se oían las voces de los que habían condenado a muerte ¡Qué horror! ¡Qué horror! ¡No quiero recordarlo! (Paula, entrevista 5).*

El silencio deja paso a la ira, a la rabia con la que un anciano mira hacia atrás en su memoria y rememora cómo fue el trato que recibió en su infancia por aquellos que ostentaban el poder y se aprovechaban de los más pobres.

*¡Qué rabia me da recordar eso! Luego es que, como en aquellos años a la autoridad no se la podía decir nada, ni siquiera levantar la voz, porque si no te sacudían o hacían de ti lo que querían, pues no nos quedaba más remedio que callar (Paula, entrevista 3)*

La irritación deja paso a la tristeza y al dolor que produce saber que, tanto ellos como sus familias, fueron las víctimas de una clase desposeída, que asumía impasible las decisiones políticas y económicas de un gobierno autoritario, que nunca pensó en las repercusiones que tenían sus medidas sobre la población.

*Recuerdo mi infancia de forma muy triste, en el sentido de que todo era pobreza y no solamente por lo que había en casa... Ver a mi madre, la pobrecita, con un triste brasero, sin medios... Porque a mi padre no es que le faltara el trabajo, pero es que tampoco le faltaba para beber. Fueron años muy duros. Lo recuerdo con cariño, porque estaba con mi familia, pero no fue una infancia bonita (Paula, entrevista 5).*

En el recuerdo aparecen situaciones contradictorias. Al recuerdo idílico de familiares fallecidos se une la tristeza de inmortalizar las carencias que las propias familias sufrieron.

### **8.5.3. A mí lo que más me gustaron fueron los años de la escuela**

El recuerdo de la escuela y la importancia que dan los protagonistas a los aprendizajes que recibieron en ella resultan cruciales en el repaso por su pasado infantil. Tanto Gloria, como Paula, Felisa, Modesto, Antonio o Gregorio, reconocen el valor de la educación en sus vidas. El simple hecho de haber aprendido a leer y a escribir en la escuela, algo que aunque parece un conocimiento simple, era de un inmenso valor para los grupos sociales menos favorecidos, pues les permitía romper con un pasado, en la mayoría de los casos, de familias analfabetas.

*A mí lo que más me gustaron fueron los años de la escuela, por todas las cosas que aprendí, porque yo creo que la infancia es la etapa más bonita, luego ya te haces mayor y son otros problemas (Felisa, entrevista 6).*

La narración de estas experiencias también hace resurgir la carencia de algunos elementos en su trayectoria vital, como la posibilidad de tener estudios superiores, que les hubieran permitido mejorar sus condiciones vitales. Nuevamente, los recursos económicos evaporan todas sus aspiraciones y les condenan a realizar las actividades propias de su condición social.

*Me hubiera gustado seguir estudiando, porque me acuerdo que les dijeron a mis padres que por qué no me ponía a estudiar, pero claro, no teníamos nosotros entonces... dinero, para ponerme a estudiar (Gloria, entrevista 1).*

Sus sueños y aspiraciones quedaron violados por la falta de recursos económicos en el hogar.

### **8.5.4. Añoranza de aquellos tiempos tan diferentes**

El relato de todos estos acontecimientos biográficos trágicos actúa como “cura” para sanar algunas heridas dramáticas vividas en el pasado y verbalizar partes silenciadas de su trayectoria vital. El enfrentamiento psicológico con estas experiencias devuelve a nuestros protagonistas al recuerdo de aquellas prácticas y enseñanzas positivas vividas. La solidaridad, el apoyo y el cariño de los familiares y amigos que compartieron con estos niños de la posguerra estas denigrantes condiciones de vida, constituyeron el alimento para la supervivencia de la clase popular.

*Miriam, estos encuentros que he tenido contigo me han hecho revivir mi infancia, a conocer las cosas un poco mejor... mi infancia, mi adolescencia y mi juventud, añoranza de aquellos tiempos tan diferentes. Ahora añoras todo lo que quedó atrás (...). Antes los trabajos eran de mucho esfuerzo, no se tenía dinero, pero había amistad, reuniones de familias, pasábamos el tiempo de otra manera. La verdad es que no*

*teníamos otras diversiones, pero, por lo menos, no nos faltaba la convivencia, el apoyo y la amistad* (Gloria, entrevista 5).

Al finalizar las entrevistas con nuestros protagonistas todos ellos nos agradecen haber realizado esta revisión por su pasado y explican un hecho de crucial importancia para este trabajo: haber sido escuchados.

Este es el fin del análisis de nuestros relatos y el comienzo de una nueva historia... una historia viva, una historia vivida por aquellos que nacieron en el seno de familias humildes, una historia no reflejada en los documentos oficiales, una historia que ha sido condenada al silencio por la historiografía oficial: la historia de la clase popular de la dictadura franquista.

Me gustaría terminar este capítulo compartiendo con el lector las palabras que escribí en mi diario de tesis, el día que terminé de transcribir los relatos de vida de nuestros protagonistas, con el objetivo de mostrar lo que supuso para mi trayectoria personal y académica el conocimiento de estas vivencias:

Felisa, Gloria, Modesto, Paula, Antonio, Gregorio... os agradezco infinitamente el tiempo y el cariño que me habéis regalado en estos cinco años. Gracias por compartir conmigo vuestras experiencias, vuestros anhelos, vuestros sueños, vuestra historia... Conocer vuestras biografías ha hecho resurgir en mí una serie de sentimientos que hoy pasean entre la tristeza y la admiración. Siento mucho no haberos podido devolver con nuestros encuentros vuestra infancia robada, de concederos una educación digna, de borrar de vuestros recuerdos el hambre y de volver a traer a vuestro lado el amor de todos aquellos amigos y familiares que os arrebató esa cruel guerra. Que vuestras palabras sirvan para recordar la injusticia que vivisteis y dar voz a la clase popular (Diario de tesis, 1 de mayo de 2017).

## **CAPÍTULO IX: LA FUENTE DEL DEBATE. HACIA UNA DISCUSIÓN DE LOS TESTIMONIOS**

El recorrido por la biografía de aquellos niños y niñas que encontré tras cruzar el puente, me lleva a plantear algunos cuestionamientos: ¿qué supusieron las enseñanzas que estos menores, hoy ancianos, recibieron en su infancia?, ¿cómo les influyó su paso por la escuela?, ¿qué repercusiones tuvieron sus aprendizajes de juventud?, ¿hasta qué punto sus experiencias educativas infantiles y juveniles condicionaron su vida adulta?... me asaltan las dudas y los interrogantes.

A lo largo del camino he recogido huellas escritas, fotografías, testimonios y datos. Quizás sea el momento oportuno para sacarlos de la mochila y volver a leerlos. Camino unos pasos más en busca de un lugar cómodo. Tras avanzar algunos metros escucho como brota el agua de una fuente, que recorre una pradera recién florecida por la primavera. Me siento en la hierba y esparzo los documentos entre las flores. Es el momento de pararse y empezar a pensar.

El presente capítulo tiene como objetivo llevar a cabo una discusión de los datos del estudio, obtenidos principalmente a través de los testimonios de nuestros seis protagonistas y contrastados con los documentos escritos e iconográficos que nos han servido para triangular la fuente principal, comparando los resultados con las investigaciones realizadas.

Recordamos en este punto, que el objetivo general de nuestra tesis doctoral era analizar la educación recibida por la infancia de clases populares durante el periodo de la guerra y la posguerra, en espacios tanto formales como no formales y conocer las repercusiones que esta educación tuvo en sus trayectorias vitales. El estudio, contextualizado en la provincia de Segovia, utiliza como metodología fundamental el relato de vida. A través del análisis del testimonio de tres hombres y tres mujeres nacidos en la década de 1930, abordamos el objetivo general del estudio a partir de cuatro objetivos específicos: a) profundizar en el recuerdo de sus experiencias infantiles para conocer la influencia educativa de la familia y la comunidad; b) reconstruir el relato escolar de los protagonistas con el fin de descubrir el influjo de la educación formal en su biografía; c) indagar en sus vivencias de juventud, como forma de analizar las repercusiones que tuvo la educación recibida durante su infancia y adolescencia en sus trayectorias profesionales; d) averiguar qué recuerdos tienen de su etapa adulta, para situar a los participantes en el presente y reflexionar junto a ellos sobre las influencias de la educación recibida en sus vidas.

Para la presentación de este apartado de la tesis llevaremos a cabo una discusión sobre cada uno de estos cuatro objetivos específicos que señalábamos con anterioridad y que han marcado todo el estudio. Pasamos en las siguientes líneas a considerar la reflexión sobre cada uno de ellos.

## 9.1. Experiencias educativas infantiles desde la familia y la comunidad

El primer objetivo específico que pretendía cumplir esta tesis era profundizar en el recuerdo de las experiencias infantiles de los protagonistas con el fin de analizar la influencia educativa de la familia y la comunidad en las biografías de los participantes. Familia y comunidad se presentan como los dos hilos desde los que parte nuestra discusión en torno a este objetivo. Debatimos a continuación sobre cada uno de ellos.

### 9.1.1. La familia como agente de transmisión de enseñanzas a la infancia

El Fuero del Trabajo de 1938 en su Título XII.3: “Reconoce a la familia como célula primaria natural y fundamento de la Sociedad, y al mismo tiempo como institución moral dotada de derecho inalienable y superior a toda ley positiva”. Creada desde la unión indisoluble del matrimonio y con la procreación como forma de dar gloria a la Patria, la institución familiar se presenta desde el fin de la contienda como la gran agencia socializadora en el autoritarismo y la sumisión, bajo el nombre de familia patriarcal (Manrique, 2007).

Los testimonios de nuestros protagonistas han dado muestras de cómo las familias en las que estos nacen se corresponderían con las clases populares. Los progenitores tienen una escasa formación académica (en algunos casos ya vimos cómo era inexistente), contraen matrimonio a una edad precoz y habitan en viviendas con condiciones precarias. Este contexto de partida transmite a los participantes las primeras enseñanzas de pertenencia a una clase social con escasos recursos.

Los padres de nuestros protagonistas tienen en sus primeros años de matrimonio un número importante de hijos, aspecto que resulta fundamental para comprender el valor que las clases populares otorgan al ente familiar (Cazorla, 1973). Desde las primeras entrevistas ya vemos cómo los padres de los participantes basan su unidad y cohesión familiar en la complementariedad de los roles tradicionales, pues el padre trabaja fuera del hogar y la madre es ama de casa. Estos roles son ejercidos con escasa comunicación entre los progenitores. Estudios como el de Carabaña (1983) se hacen eco de esta realidad y coinciden con nuestro trabajo en que la socialización familiar está basada en la enseñanza de los roles tradicionales a los menores y la inculcación de una serie de expectativas, que se ven cumplidas cuando la infancia responde con los modelos de género que les han sido infundidos.

En el hogar, la madre se muestra como el elemento fundamental para la educación y difusión de los valores familiares. Los resultados obtenidos nos llevan a converger con trabajos como el de Pérez (2004), en el que se describe cómo la asunción por parte de la figura materna, de una serie de ocupaciones para el mantenimiento del hogar, el cuidado de menores, enfermos y ancianos, así como la organización de la economía familiar son transmitidas a las hijas de forma natural, sin que medie por su parte oposición alguna. El ejemplo de mujer sumisa y hacendosa en el que se ve representado el referente materno constituye el reflejo en el que se miran nuestras protagonistas desde su más tierna infancia y que van reproduciendo desde sus prácticas cotidianas. Las protagonistas

explican cómo siendo niñas ayudan a sus madres a cocinar, fregar los platos, lavar la ropa, recoger agua para poder lavarse, alimentar el fuego o cuidar a hermanos y a abuelos, acciones que les hacen ir adquiriendo el valor de la labor doméstica como propia de su sexo.

En el caso de los niños, su contribución en las tareas del hogar es inexistente. Los propios participantes narran que no se trataba de que ellos mismos no quisieran participar en ellas, sino que eran las propias madres las que no les dejaban hacerlo. Los varones debían reproducir desde la infancia prácticas que se correspondieran con el modelo paterno y para ellas eran instruidos. De esta forma, hemos visto cómo es común que los pequeños realizasen trabajos como partir leña, colaborar en las labores del campo, atender a los animales propiedad de la familia, acompañar a las madres cuando estas van a vender productos de la granja o ayudar con las tareas que suponen esfuerzo físico.

Son estas primeras prácticas las que nos han permitido adentrarnos en la consideración que los menores tienen hacia la figura paterna y materna. Desde la narración de las mismas hemos podido apreciar que las relaciones que los participantes tienen en su infancia con el padre difieren a las establecidas con la madre. La figura materna presenta una especial consideración en las biografías de los seis protagonistas. El cariño que profesan a este referente y el respeto y la admiración con el que hablan del mismo, no se asemeja al paterno. Esta apreciación coincide con estudios como el de Gilmore (1990) en el que se expone cómo entre las figuras materna y paterna se produce una distinción entre poder e influencia. Mientras el cabeza de familia sustenta con su poder económico el núcleo familiar, la mujer tiene una enorme influencia en la educación moral de los pequeños y maneja las decisiones tomadas dentro del hogar, aspectos que le hacen tener mayor vinculación y apego con hijos e hijas.

En estas enseñanzas familiares, las emociones ocupan un papel referencial, principalmente por su ausencia en el núcleo familiar. Trabajos como el de Cazorla (1973) ya explican que las actitudes que se esperan de un hombre después de la guerra civil, pasan por la represión de la dependencia, la debilidad y la indecisión, aspectos que son percibidos en las narraciones tanto desde los modelos masculinos adultos descritos por los protagonistas, como desde la imagen de los propios niños varones. Pero más allá de esta forma de educar las emociones, lo que aporta nuestro estudio (puede verse de forma más extensa en Sonllewa & Torrego, 2018) es que los participantes masculinos se cuestionan el por qué son sometidos a esa carencia afectiva y explican su discrepancia ante esta ausencia de afectividad –principalmente procurada por la figura paterna–.

Las emociones no solo juegan un papel crucial en las relaciones padres- hijos, sino también en el vínculo fraterno. Los narratorios dan muestras de la importancia que supuso para los informantes, las figuras de hermanos y hermanas. Se trata de miembros muy queridos, a pesar de que las relaciones de género que se establecen entre ellos se hacen visibles desde las primeras narraciones. Los menores de distinto sexo solo conviven de forma cercana en los primeros años de vida. A la edad de seis años sus caminos se van separando. La educación recibida en la familia, junto con las experiencias escolares, alimentan que cada menor tenga relaciones más cohesionadas

con los hermanos del mismo sexo. Pero esta realidad no hace que sus vínculos se rasguen con el tiempo (lo hemos visto sobre todo en las pérdidas fraternales). Cuando los protagonistas viven la muerte de alguno de sus hermanos, describen el sentir de su pérdida y el vacío que les deja su ausencia, elemento importante en la construcción de su estabilidad emocional. Este aspecto ha sido tratado en investigaciones como la de Ruiz-Vargas (2006) en el que se descubre cómo las personas que vivieron en aquellos años de posguerra la pérdida de seres queridos, les colocan en situaciones de indefensión que les desbordan psicológicamente y alteran sus capacidades para afrontar con éxito los retos de la vida diaria, influyendo en su mundo emocional, su universo cognitivo y su código moral.

Dentro de la institución familiar, otro de los miembros con un protagonismo especial para la educación de los menores es la abuela. Gloria, Antonio o Paula nos explican que durante su infancia convivieron con esta figura y sus relaciones influyeron de forma decisiva en la configuración de sus creencias y valores. Estudios como el de Pinazo (1999) se hacen eco de las pocas investigaciones que se han realizado al respecto sobre este tema y la importancia de las relaciones intergeneracionales para profundizar en la socialización familiar. Nuestro trabajo coincide con los resultados de esta investigación, pues a través de los testimonios de nuestros protagonistas vemos cómo la abuela se convierte para los participantes en una figura de referencia afectiva además de un modelo de religiosidad y de costumbres. A través de la provisión de cuidados y apoyo que profesa este miembro de la familia a los pequeños, se inculcan una serie de actitudes ante el trabajo y la vida, así como un conjunto de valores, que completan las enseñanzas de los progenitores. Hemos constatado cómo además de estas enseñanzas, el fallecimiento de esta figura durante la infancia de los informantes supone una fuente de aprendizajes sobre la vida humana y marca para ellos el final de su niñez.

Más allá de los vínculos que los participantes establecen con algunas figuras familiares, el estudio ha dado muestras de cómo las emociones son capaces de penetrar de forma importante en la memoria selectiva. Coincidiendo con Morgado (2014) o Ruiz-Vargas (2006), comprobamos cómo aquellos momentos de la infancia de los informantes que supusieron una amenaza física para ellos mismos y sus familiares, como ocurre con las vivencias en torno al hambre, la guerra y la escasez de recursos vitales, han sido revividos durante las entrevistas de forma traumática, lo que nos lleva a reflexionar sobre el valor educativo que estas vivencias supusieron en su trayectoria infantil.

La escasez de alimentos, las condiciones de insalubridad o la falta de recursos de vestido, entre otras muchas carencias, merman la conciencia de los pequeños y les enseñan a comprender el momento histórico por el que están atravesando sus vidas. Investigaciones como la de Ginard (2002) en la que se visibilizan las condiciones de vida en la posguerra de la sociedad balear, ya descubren cómo quedó afectada la vida de las familias trabajadoras -y más aún la de sus hijos e hijas- tras la guerra. Los progenitores, sin apenas recursos para la subsistencia, tenían que recurrir para alimentar a la infancia a prácticas como el mercado negro, la venta de los productos destinados a su propio consumo, la ausencia de pagos vinculados con seguros de vida y enfermedad o el racionamiento de la comida. Este tipo de situaciones son recordadas con tristeza por

nuestros protagonistas, que suelen lamentarse por haber tenido que ver cómo los miembros de sus familias vivían en la extrema pobreza.

Las vivencias en familia son otro de los focos desde los que también se percibe la transmisión de enseñanzas costumbristas y religiosas. Tanto la celebración de acontecimientos familiares (bautizos, comuniones, confirmaciones y bodas), como otras fechas que se presentan en el calendario (Navidad, Semana Santa y festividades locales) tienen una fuerte vinculación con la transmisión de valores patrióticos y religiosos desde el ente familiar. Estos datos han sido corroborados tanto por la legislación del momento, como por el análisis de prensa histórica, desde el que hemos podido constatar cómo el gobierno franquista y la Iglesia, aprovechaban este tipo de efemérides para transmitir su ideología. La familia, a través de su participación en este tipo de celebraciones inculcó a los menores, por un lado, la formación política y cívica dictada por la Falange; y por otro, el adoctrinamiento religioso ordenado por la Iglesia Católica (Amer et al., 2013; Dios, 2014; Manrique, 2007; Parra, 2013).

Esta apreciación nos lleva a considerar cómo las familias influyen a sus descendientes en la ideología política desde la infancia. En todos los relatos de los protagonistas hemos comprobado cómo sus progenitores les inculcan los valores ideológicos del régimen ya bien participando, como hemos visto, en las efemérides patrióticas del calendario y no hablando de la represión vivida (Paula expone que tras ver desde la ventana de su casa, junto a sus padres, cómo fusilaban a algunas personas en la tapia del cementerio, la familia se sentaba en el salón y no hablaba sobre ello; lo mismo ocurría en el núcleo familiar de Gregorio, Modesto o Gloria, que a pesar de vivir una cruel represión económica por parte del régimen que condicionaba su alimentación, la familia silencia el tema delante de los pequeños) o mostrando abiertamente actitudes de apoyo al gobierno franquista (Antonio habla de sus fotografías siendo niño junto a su tío, vestido de Falange y Felisa cuenta una anécdota sobre cómo su padre acompaña al alcalde vestido con una camisa azul cuando inauguran el Valle de los Caídos). Estas conclusiones se asemejan a las del estudio realizado por Rodman (1965) en Estados Unidos, contextualizado en la década de 1950, en el que se indica que las clases trabajadoras son poco permisivas con sus hijos y esperan que estos sean sumisos al poder. Aunque quizá, si leemos con cautela los testimonios de nuestros participantes, podemos ver que este tipo de actitudes políticas y la ausencia de una postura crítica hacia el régimen, por parte de los padres, no era más que una forma de proteger a los pequeños ante mayores injusticias.

Los datos descritos hasta el momento, nos llevan a cerrar esta discusión sobre las enseñanzas transmitidas por la familia hablando sobre los valores que a través de las relaciones con los seres queridos, aprenden los protagonistas en su infancia. Coincidiendo con estudios como el de Camarena (2003), que profundiza sobre la memoria de familias trabajadoras mexicanas de 1940, vemos cómo el hogar se convierte en el foco desde el que se transmite la idea de que la sociedad clasista, impuesta por la dictadura, es algo natural que los menores deben asumir. Resignarse a esta condición y no intentar transgredir el modelo social impuesto es fundamental para las enseñanzas propugnadas por la institución familiar hacia la infancia.

Ya hemos visto como además, los progenitores inculcan a la descendencia el respeto hacia los valores católicos, las creencias y la costumbre. Son precisamente estos hechos los que les permiten compartir una identidad, un sentimiento familiar nacido de la cotidianeidad.

### **9.1.2. La comunidad como fuente de aprendizajes sociales**

Las enseñanzas transmitidas desde el ente familiar nos llevan a considerar, desde los testimonios de los protagonistas, a la comunidad como una fuente de aprendizajes sociales y el segundo espacio más importante para la transmisión de valores y enseñanzas a la infancia.

Dentro de las experiencias en la comunidad, uno de los aspectos que más se escuchan en la educación de los participantes nace de la relación entre iguales. Al respecto, nuestra investigación explica cómo los juegos en la posguerra se presentan como importantes formas de situar al niño y la niña ante el mundo y sirven para proyectar lo que se espera de ellos (Sonlleva, 2016). Los participantes explican que era común imitar en sus actividades lúdicas las acciones que veían realizar a los adultos, lo que implicaba que ambos sexos se distanciaran desde la infancia. No resulta frecuente que los menores de diferente sexo se unieran para jugar y menos si en los juegos se representan roles sexuales atribuidos en exclusiva a hombres (juegos de negocios o fútbol) o mujeres (casitas, tiendas o cocinitas). El narratorio muestra un patrón de juego sexista y también homófobo, pues sus palabras nos enseñan cómo era frecuente castigar con etiquetas a todos aquellos menores que no cumplían con los modelos de género imperantes. Esta conclusión se solapa con trabajos como el de Gilmore (1994) o Cano (2001) desde los que se pueden ver las implicaciones que suponía transgredir las normas sexuales establecidas, tanto por niños como por niñas. Explican los participantes que si los niños querían realizar juegos propios de niñas eran tildados de “maricas” y si ocurría el caso contrario, la niña era descrita como un “marimacho”. Este tipo de calificativos suponían guías esenciales que marcaban los comportamientos infantiles y enseñaban los límites entre lo que los menores debían y no debían hacer, si querían ser aceptados por el resto del grupo.

Serán las vivencias en el grupo de iguales las que nos lleven a profundizar en las primeras experiencias que los participantes tienen diferenciándose de otros niños y niñas que pertenecen a clases sociales con mayor poder. En los entornos rurales no es difícil ver que los menores de distintas clases sociales juegan juntos y comparten algunas experiencias y recuerdos en común. Por el contrario, en la ciudad, los grupos infantiles se forman de acuerdo con su clase social. Paula y Gregorio hacen alusión en sus entrevistas a cómo el lugar de residencia, la asistencia a centros educativos diferentes o las actividades que los pequeños realizan en el periodo previo a la escolarización son aspectos que no favorecen la relación con niños y niñas nacidos en familias con mayor poder adquisitivo.

Estas primeras diferenciaciones entre grupos sociales en la infancia dibujan otra serie de aprendizajes en relación con la comunidad. Las narraciones de las experiencias vividas durante la guerra y la posguerra muestran la dependencia que las clases populares tienen

de otros grupos sociales con mayores recursos y poder. Algunos protagonistas recuerdan cómo siendo niños pedían comida a los militares o iban a comer a instituciones de beneficencia, acciones que sin duda les hacen ser conscientes de su pertenencia a clases desfavorecidas.

La religión se convierte en estas y otras experiencias como otro de los focos de enseñanzas. Los informantes, a través de sus recuerdos, revelan cómo la posición que ocupaban en la iglesia -según su sexo y clase social-, las actividades que realizaban dentro de ella -los niños podían ser monaguillos y las niñas no-, y la vestimenta que llevaban a los actos religiosos -las niñas debían ir con las extremidades cubiertas y con velos-, son aspectos que van enseñando a la infancia ciertos estereotipos sexuales. Estudios como el de Dios (2014), también explican, igual que ocurre en nuestra investigación, cómo las familias con menos recursos permiten que sus hijas acudan a actividades vinculadas con la Iglesia, pues este tipo de actividades ayudan a que las pequeñas puedan convertirse en “verdaderas” mujeres.

La asistencia a celebraciones religiosas también se presenta como espacio importante de aprendizaje y adoctrinamiento. César Rina explica que los rituales relacionados con la religiosidad popular fueron utilizados como mecanismos generadores de lealtades políticas hacia los poderes públicos y religiosos, que vincularon su legitimidad a los imaginarios sagrados compartidos por las comunidades locales (Rina, 2017, p. 243). Semanas Santas, romerías, procesiones patronales se convierten en celebraciones para la reafirmación fascista y católica. Los relatos, la prensa histórica y las memorias del Fondo Romero Marín nos han llevado a ver cómo este tipo de efemérides son cruciales para someter el ocio festivo popular a la doctrina del régimen y transmitir el orden social impuesto y el protagonismo de los poderes dictatoriales, conclusiones de las que también se hacen eco trabajos como el de Antuna (2016).

Dentro del orden social impuesto algunas figuras sociales toman especial relevancia. A través de los relatos de los participantes hemos podido comprobar cómo el alcalde, el sacerdote o la guardia civil, representantes del poder local, se prestan como educadores de primer orden de la infancia. El trabajo escrito por García (2007) sobre las instituciones locales de Castilla y León en el franquismo refleja esta misma realidad. El autor explica la importancia que este tipo de agentes tuvo para la configuración del Nuevo Estado, a través no solo de la transmisión de las normas y los valores esenciales del franquismo, sino también de la promoción de un consenso social que respaldara al régimen. Las actitudes que tomaron algunos alcaldes y sacerdotes durante la guerra, defendiendo a vecinos para que no fueran fusilados, les hizo ganarse el beneplácito y la confianza de la comunidad.

En el caso de los militares y la guardia civil, las conclusiones de la tesis arrojan algunos datos que permiten profundizar en los ya destacados en investigaciones como la de Vega (2004). El autor explica cómo en la provincia de Segovia la represión física que llevaron a cabo estos agentes a partir del amedrentamiento, la intimidación y la humillación de la población moldeó la vida cotidiana de la población. Nuestro trabajo revela cómo esta represión además caló de forma importante en los menores de clases populares. Este colectivo infantil guarda grabadas en su memoria escenas en las que la

coacción y el trato denigrante que ellos mismos y sus familiares sufrieron mermaron sus recuerdos infantiles y les generaron además de heridas psicológicas imborrables, importantes repercusiones en su autoestima y en los modos de concebir el mundo.

Otras figuras, especialmente en los pueblos, como el secretario o el médico, también resultan ser consideradas en los relatos de infancia de los protagonistas. Los datos recogidos nos llevan a hacer visible que los menores contemplan la importancia de estos agentes sociales no por las influencias directas que tienen sobre los mismos, sino sobre sus familias y la comunidad. Cuentan cómo el secretario poseía estudios superiores, aspecto que le convertía en alguien superior para las clases populares, que solían compartir con él algunas decisiones y pedirle consejo y ayuda, como explica Modesto. En el caso del médico, sus conocimientos le llevan a que las personas más humildes depositen en él toda su confianza para la cura de enfermedades y padecimientos de sus seres queridos. Tal es el valor y la influencia que la clase popular otorga a algunos de estos agentes sociales que por ejemplo Gloria explica que, siendo niña, creía que el médico y el sacerdote no podían morir, porque eran personas fundamentales para el desarrollo de la vida social. Estas figuras, que representan de forma incuestionable el poder local, sirven a nuestros protagonistas para clasificarse en un grupo social inferior por oposición a los mismos. Los menores aprecian algunos rasgos en estos agentes, tales como un lenguaje más elaborado, mejores ropajes y mayor influencia social, que les diferencian de sus propios padres y les sirven para ubicarse dentro de categorías sociales con un valor menor.

La vida comunitaria queda regida por la influencia de estos agentes y por la participación de la masa en los acontecimientos religiosos y nacionales que propugna el régimen. Este dato, que se desprende de los testimonios de los participantes, discrepa de investigaciones como la de Badillo (1990), realizada en el mismo periodo histórico en Istán, un pueblo de la serranía malagueña. La autora explica que en este lugar, la división del tiempo -especialmente el femenino- estaba marcado por las labores cotidianas sin atender a los acontecimientos oficiales. Nuestro estudio revela el caso contrario, pues niños y adultos modifican sus quehaceres en cada acontecimiento religioso y conmemoración nacional, actividades a las que deben asistir de forma obligatoria.

Todos estos aprendizajes llevan, como ya indicábamos, a los informantes a clasificarse desde sus primeras experiencias en los estratos más bajos del sistema social, y es desde esta pertenencia, desde donde aprenden una serie de valores hacia personas de su misma condición. Esta conclusión se solapa con estudios como el de Camarena (2003), en el que puede apreciarse cómo el valor de la solidaridad se hace presente entre personas de la misma clase social por la conciencia que estas tienen de ser semejantes. El apoyo que las personas suelen profesarse y la empatía que caracteriza sus relaciones cotidianas les permiten establecer vínculos afectivos que son cruciales para la transmisión de enseñanzas propias de su clase social y favorecen una identidad colectiva. Será este aspecto, la clave, como indica Caspard (2009), para poder entender la relación entre clase social y educación. Estas prácticas y hábitos sociales también serán fundamentales para que la infancia popular tome conciencia del lugar social que ocupa y se relacione

con otros grupos, de acuerdo al patrón familiar, sexual, religioso y moral que le ha sido inculcado.

## **9.2. El relato de la escuela**

El segundo objetivo específico que nos planteábamos en el presente estudio era revisar el relato escolar de los seis protagonistas con el fin de descubrir el influjo que la educación formal tuvo en sus biografías. Desde esta revisión, cuatro han sido los focos prioritarios del discurso de los participantes, desde los que hemos podido apreciar una serie de aprendizajes nacidos en el contexto educativo formal. A partir del contacto con la escuela y la rutina escolar, la relación con la figura docente, la experiencia del propio estudiante con los iguales y los saberes tejidos en el fin de la escolaridad se derivan una serie de enseñanzas cruciales en la formación de los participantes, dentro del espacio formal. A continuación pasamos a indagar en cada uno de estos focos.

### **9.2.1. Aprendizajes a través de la escuela y las rutinas escolares**

Los testimonios descubren desde el comienzo de las narraciones cómo en la memoria de los protagonistas se ha guardado de forma precisa el recuerdo de la cultura escolar. La expresión de su recuerdo muestra una fuerte carga emocional vinculada a los espacios en los que transitan sus vivencias escolares, el control de los tiempos influidos por las rutinas del aula, la simbología o los manuales escolares, aspectos que se han convertido en nudos por los que camina la discusión de los datos en este apartado.

“Mi escuela era...”, estas palabras marcan el comienzo de la descripción que los participantes hacen sobre el centro educativo en el que cursaron su enseñanza primaria. Utilizar el pronombre posesivo “mi” no es un tema baladí, pues da muestras del sentimiento de pertenencia que los protagonistas atribuyen al lugar donde pasaron algunos años de su infancia. La primera definición que hacen del centro educativo les lleva a mostrar una gran subjetividad en su narración mediada por los sentimientos que en aquel lugar se hicieron visibles. Cuando profundizamos en aquella realidad, sus palabras describen escuelas públicas nacionales —especialmente en contextos rurales— con carencias materiales de todo tipo. Locales sin condiciones apropiadas para la docencia, faltos de recursos como el agua o la calefacción, sin materiales escolares y con escaso mobiliario han sido aspectos que perfilan la realidad escolar escondida en el fondo de la emoción. Felisa, tras un primer recuerdo de añoranza, dice tener una sensación de desolación al acordarse de este espacio escolar.

Es la carencia de espacios destinados exclusivamente a la labor educativa lo que lleva a los protagonistas a hablar durante el narratorio de otros espacios relacionados con la escuela, como la plaza del pueblo, donde los niños y las niñas juegan en los recreos ante la ausencia de instalaciones como el patio de recreo; o los prados cercanos, que se convierten en aseos improvisados o espacios de ocio.

Pero quizás sea el aula, el lugar más especial para los protagonistas. Son ellos mismos los que nos explican cómo los estudiantes contemplaban cada día en paredes blancas, el

retrato de Franco, el de José Antonio Primo de Rivera, un crucifijo, la imagen de la Inmaculada Concepción y algún mapa de España, símbolos que iban calando en la formación de su identidad y que también se han puesto de relevancia en las memorias del Fondo Romero Marín (Sonlleve et al., 2018). Cuando la simbología es recordada por los participantes, comienzan a aparecer algunas reacciones ante la verbalización del recuerdo, que muestran cierto recelo ante estos símbolos (especialmente los nacionales) y dulcifican los relacionados con la religión. Por ejemplo, todos los protagonistas recuerdan cómo llevaban flores a la Virgen en el mes de mayo y lo “bonita” que estaba la clase adornada de esta forma en su honor.

Estos recuerdos de los participantes, que primero se centran en los espacios vividos, después caminan por un sentimiento de identidad y pasan finalmente a otro de añoranza, aparecen también descritos en otras investigaciones recientes como la de Escolano (2018). El autor recuerda la importancia de acercar la historia de la escuela a la memoria afectiva y emocional de los estudiantes. El sentido subjetivo del recuerdo emocional incluye no sólo una vivencia intensa del mismo, sino también un sentimiento muy fuerte de que lo que se recuerda fue exactamente lo que pasó (Moraga, 2014, p. 126), aspecto que hemos tenido que trabajar, pues en ocasiones nos proporcionaba una visión bastante idílica de las condiciones vividas dentro del espacio escolar.

El primer recuerdo del espacio escolar nos lleva también a hacer visibles las condiciones de hacinamiento a las que eran sometidos los escolares dentro del aula. Los participantes nos explican que en salas no demasiado amplias había entre 30 y 50 estudiantes del mismo sexo. En escuelas rurales además las aulas no eran graduadas. Los estudiantes estaban colocados en pupitres de dos puestos escolares o en bancos orientados hacia la pizarra y la mesa del docente, lo que posibilitaba un modelo de aprendizaje meramente expositivo. Estudios como el de Guichot (2009), coinciden con el nuestro en que las condiciones descritas posibilitaban los primeros aprendizajes dentro del espacio formal. Los estudiantes veían a través de ellos relaciones jerárquicas, distinción de sexos y un modelo educativo propio de una clase trabajadora, pues los niños y niñas que asistían a este tipo de centros habían nacido en familias de clase popular, a diferencia de los menores de otros estratos sociales que, como nos explican los protagonistas, estaban matriculados en centros educativos privados.

La rutina escolar es otro de los focos que constituye una fuente de aprendizajes. Durante seis días a la semana se inculcaba a los estudiantes la importancia del nacional-catolicismo. El relato de la jornada es alusivo del adoctrinamiento al que cada día eran sometidos los estudiantes. Las clases comenzaban y terminaban con oraciones y el horario ofrece un amplio protagonismo al aprendizaje de la religión, del patriotismo y de la transmisión de enseñanzas de género. Acompañaban a la rutina escolar todo tipo de celebraciones y efemérides vinculadas con acontecimientos religiosos, que se convertían en momentos de especial interés para reafirmar el sentido patriótico y católico de los estudiantes. El día de la Inmaculada Concepción (8 de diciembre), el de Santiago Apóstol (25 de julio), el del Caudillo (8 de octubre), el de los Caídos (29 de octubre), el del Dolor (20 de noviembre) o el del Alzamiento (18 de julio), entre otros eventos del calendario, eran fechas exaltadas en el calendario oficial porque permitían asentar los pilares del nacional-catolicismo y, por ello, eran especialmente trabajados

desde la escuela (Box, 2008). Los relatos y las memorias del Fondo Romero Marín revelan cómo estas celebraciones y rituales evitaban el olvido y perpetuaban en la memoria colectiva los hechos más significativos de la historia del país (Mauri, 2016, p. 331).

Este tipo de enseñanzas se reproducen cuando hablamos con los protagonistas de las materias escolares. Asignaturas como historia sagrada, religión, historia de España, lengua o enseñanzas del hogar -en relatos femeninos- resuenan en sus memorias con una voz dominante. El resultado de este recuerdo hace visible cómo el régimen franquista conformó un patrón cultural y educativo a través de contenidos que tendían a homogeneizar la identidad cultural, religiosa y política de la infancia española a través de la lengua, la historia, la cultura y los valores cívicos y políticos (González, 2014, p. 111).

Los análisis realizados sobre los relatos y los manuales escolares de nuestros participantes avistan conclusiones semejantes a las del estudio de Valls (2009), pues corroboran cómo ciertos conocimientos se imponen sobre otros. Los temas más tratados dentro de los textos escolares son personajes franquistas, aspectos político-institucionales, conocimientos culturales tradicionales y un fuerte predominio de la religión. Temas como la represión, las condiciones míseras de la población, el contexto internacional o aspectos biológicos del ser humano no solo no aparecen en los manuales, sino que, además, no se hacen visibles en el recuerdo de las clases, dándonos a conocer cómo los docentes no transgredían el modelo de enseñanza normativo.

La escasez de materiales escolares (la mayoría de los protagonistas explican que solo tenían un cuaderno, un lápiz y un plumín) nos lleva a revelar el poder que tenía el maestro para introducir cualquier conocimiento. Los informantes explican que en muchos casos era el propio docente el que llevaba de su casa las cartillas escolares, los libros de lectura e incluso algunos manuales escolares. Los propios escolares, agradecen al maestro y la maestra esta generosidad, pero a nosotros, este tipo de actuaciones nos han llevado a ver cómo los más desfavorecidos eran privados de una conciencia crítica ante la educación recibida, pues los únicos conocimientos que tenían eran aquellos transmitidos por el colectivo docente, sin posibilidad de ser contrastados ni por otro material -ausente en la escuela y en su propio hogar- ni por los conocimientos de sus familiares. Esta conclusión puede apreciarse cuando hablamos con los protagonistas de los deberes escolares y ellos mismos explican que no solían mandárselos y que si el maestro o la maestra lo hacían, tenían que realizarlos sin ninguna ayuda paterna, porque, como explica Felisa, muchas de sus familias no sabían ni leer.

Así, vemos cómo la figura docente es fundamental, como explica Martín (2010), para la reproducción y legitimación de las diferencias de clase, y lo es, no solo porque tiene mayor cultura que la población, sino porque a través de sus actuaciones reproduce comportamientos jerarquizados. En el aula es habitual que el maestro y la maestra pidan a los estudiantes que frieguen el suelo, lleven leña para la estufa o coloquen el material escolar, ejemplos de cómo el colectivo docente hace notar su poder, mientras convierte a los estudiantes en sus súbditos. En el siguiente apartado trataremos de avanzar un poco más sobre esta figura docente y lo que representó para la infancia.

### 9.2.2. La figura docente como transmisora de enseñanzas

Los datos acerca del maestro y la maestra que nos ofrecen los testimonios nos llevan a considerar a la figura docente como una de las más influyentes sobre la infancia de clases populares de posguerra. Esta afirmación se justifica, en primer lugar, por el fiel recuerdo que los participantes tienen de esta figura, pero también con la veneración con la que lo definen. Los datos recogidos se solapan con investigaciones como la de Martín (2015) que describen a un docente en el que confluyen cuatro cualidades: físicas, intelectuales, didácticas y morales. Se trata de una persona que posee un aspecto físico cuidado, es culta, sabe enseñar con disciplina y posee unos rasgos morales que permiten realzar su autoridad. Quizá, como afirman Cunningham & Gardner (2004), son estas cualidades las que nos lleven a ver cómo los docentes eran percibidos socialmente, siendo este recuerdo del docente, por parte del estudiante, la clave para volver a discutir sobre el valor social de esta figura y su influencia en el adoctrinamiento de los menores.

En relación a sus condiciones de vida, las fuentes nos dan muestras de que su remuneración económica no es abundante, aspecto que queda patente en el estudio de Navarro (1989), en el que se aprecia cómo el sueldo de entrada anual del docente de posguerra comenzó siendo de 3000 pesetas en 1939 y fue ascendiendo de forma muy tímida, durante la dictadura. Esta escasa remuneración provocó un serio problema para la vida de las personas que formaban parte de este colectivo. Los maestros y maestras se veían obligados a habitar en viviendas con escasos recursos y complementar sus trabajos con otras actividades económicas para poder llegar a fin de mes. Así, hemos visto cómo nuestros participantes nos explican que algunos de los docentes solían dar clases particulares en periodos estivales, enseñaban a coser a las niñas fuera del horario escolar o se ausentaban del centro para realizar algunos trabajos extraordinarios.

Estos problemas económicos se unían a otros que se presentaban dentro de la propia escuela. La escasa formación recibida durante sus años de carrera, la ausencia de formación permanente, la abundante ratio profesor-alumno, la escasez de materiales para la enseñanza o los problemas de absentismo escolar, son solo algunos aspectos que condicionaban la práctica diaria de los docentes y por supuesto, repercutían de forma negativa en la educación de los escolares.

Pero los problemas económicos del docente y las condiciones materiales de las escuelas no parecen ser un obstáculo en la consideración que los participantes tienen de esta figura sino todo lo contrario. La admiración que los menores le profesan precisamente viene marcada por el reconocimiento de la labor que realiza. Trabajos como el de Sánchez-Redondo (2004) ya explican que la escuela franquista se presentaba como una gran familia, en la que el maestro o la maestra eran como el padre, la autoridad, al que los hijos e hijas -en este caso los estudiantes- le debían respeto, sumisión y obediencia. A pesar de los problemas experimentados, este “padre figurado” (femenino o masculino) proporcionaba a los pequeños apoyo, seguridad y estabilidad, aspectos valorados por una infancia que fuera del aula vivía la inestabilidad de una posguerra. Posiblemente serán estos rasgos los que hagan que nuestros protagonistas tengan ese recuerdo idealizado de la figura docente.

Esta conclusión nos lleva a profundizar en las relaciones emocionales que de esa “gran familia” se derivan. Es curioso constatar cómo a pesar de ese recuerdo excelente del maestro y la maestra, los propios participantes cuentan que no era habitual mantener ningún contacto físico entre los maestros y maestras y los estudiantes. La ausencia de caricias, besos y abrazos nos lleva a tirar del hilo de la madeja para revelar una gestión del aula basada en la coerción socio-emocional en todos los niveles. Por oposición a lo que Vaello (2009) considera un aula que alimenta la educación socio-emocional, llegamos a percibir que la clase en la que nuestros informantes viven su escolaridad: a) no es respetuosa, pues existe violencia física por parte del docente hacia los menores (basta con citar las agresiones físicas que sufría Gregorio por parte de su maestro); b) no es empática, porque el docente no respeta los sentimientos del estudiante y los cohibe (todos los relatos muestran la falta de cercanía en la relación docente-estudiante); y c) no es ni integral ni inclusiva, ya que no todos los menores pueden desarrollar sus capacidades cognitivo-académicas, además de la exclusión social y sexual que se revela en la escuela (los narratorios describen prácticas sexistas en el horario escolar, desprecio por parte de algunos maestros hacia niños y niñas con déficits, ausencia de posibilidades de socialización y pocas oportunidades para que todos y todas logren llegar a las mismas metas).

Otro aspecto a destacar en la relación entre estudiantes y maestros es que ambos colectivos realizan un abundante número de actividades juntos, tanto dentro como fuera del espacio escolar. Si indagamos en la relación maestra-alumna, nuestro estudio coincide con la investigación de González (2014), en la que las propias maestras de posguerra explican sus vivencias y afirman que acompañaban a las alumnas a la iglesia, participaban en las ceremonias y acontecimientos religiosos impuestos por el régimen, respetaban la simbología política y religiosa y reconocen que su misión no era otra que adoctrinar a las nuevas generaciones en el nacional-catolicismo. Su vocación y entrega a la infancia les hacía no ser conscientes -o no querer serlo- de las enseñanzas sexistas que estaban inculcando a sus alumnas a través de las actividades que realizaban en su compañía.

En el caso de las actividades realizadas entre maestros y niños varones, hemos visto que este patrón de conducta descrito para el género femenino se repite, pero además su misión es que los niños se conciencien de su papel en el espacio público. Algunos casos como el de Antonio son ilustrativos para ver cómo el docente inculcaba a los menores algunos conocimientos fuera del aula a través de la promoción de actividades como el folclore, en la que favorecía que los escolares empezasen a vincularse desde la infancia con el Frente de Juventudes. Los símbolos, los rituales, el poder de la emotividad y la mística que se formaba entre los participantes de estas actividades, conseguirían que los sujetos, en este caso la infancia y la juventud del franquismo, se sintieran parte de una colectividad y vistieran orgullosos su uniforme (Mauri, 2016, p. 334).

Los testimonios también son ilustrativos de cómo la interacción de los maestros y maestras con las familias, dentro del contexto formal, era inexistente. Los participantes explican cómo los padres mantenían un único contacto con el docente el primer día que el menor asistía a la escuela y un último el día que terminaba la etapa escolar. Las familias confiaban plenamente en la labor que los docentes realizaban y no había ningún

tipo de relación entre ambos agentes educativos. Los propios relatos son aclaratorios del apoyo que tenían los maestros y maestras por parte de las familias, que ni siquiera cuando sus hijos habían sufrido agresiones físicas en el centro, reprobaban su conducta.

En las zonas rurales las relaciones docente- familia se presentan fuera del aula. La participación de maestros y maestras en ceremonias religiosas, los vínculos de amistad que se tejen con el vecindario y la implicación que tenían estas figuras con el contexto en el que realizaban su labor, son algunos de los aspectos clave que posibilitan esa comunicación, a pesar de que, todos los protagonistas explican que el docente y su familia no eran unos vecinos más del pueblo.

Dicha consideración social permite que el docente se convierta en una persona muy respetada dentro de la comunidad. El valor del maestro y la maestra no se mide por su posición económica sino por el reconocimiento que la sociedad hace de su profesión. Cuentan los participantes que en zonas rurales, los habitantes solían hacerles regalos de sus cosechas, obsequiarles con productos artesanos y ofrecerles su ayuda para cortar leña o cualquier otro menester. Este tipo de afirmaciones aparecen también en trabajos como el de Martínez (2002).

Es esta deferencia la que hace, especialmente a las maestras, ser admiradas por otras mujeres de la comunidad y convertirse en modelos para los estratos sociales inferiores. En las zonas rurales, su vestimenta, su físico cuidado y su cultura las diferencian de otras mujeres que trabajaban sin descanso en las labores del campo, cuya piel y vestiduras son testigos de su dura tarea, aspecto que también destaca González (2014). Nuestra investigación deja además al descubierto cómo esa imagen repercute no solo en las mujeres rurales sino también en las propias alumnas, que suelen describir a esta figura de forma idolatrada. Las protagonistas revelan cómo la forma de vida de su maestra se diferenciaba de la del resto de mujeres y se convirtió para ellas en un ejemplo de conducta y religiosidad. Pero hay un dato que para nosotros resulta revelador, pues a pesar de la concepción que las niñas tenían de esta figura docente femenina, su profesión no es representada a través de sus juegos. Sí ocurre con otros empleos como el de tendera, cuidadora o costurera, representados por sus propias madres. Además, las protagonistas no afirman haber querido ser maestras, un aspecto que tiene gran interés, porque nos permite ver cómo las propias niñas de clases populares no estaban siendo educadas para llegar a ocupar puestos profesionales de tal relevancia. Las docentes estaban siendo transmisoras del discurso patriarcal, inculcando valores como el servicio, la obediencia y el respeto al orden preestablecido (Rabazas & Ramos, 2006), por eso las niñas se percibían en una posición sumisa y solo se veían a través de su actividad lúdica representando profesiones vinculadas al espacio privado.

Pero el reconocimiento público no solo viene dado por el papel que esta figura docente representa a nivel social sino también por la vinculación que tiene con los poderes locales. Son varias las muestras que hemos visto a través de los testimonios, el análisis de prensa y de fuentes escritas, de las relaciones que las docentes tienen -especialmente en entornos rurales- con el alcalde y el sacerdote. Complementando trabajos como el de Rodríguez (2013) vemos cómo los intereses y las redes establecidas por este triángulo Estado-Iglesia-escuela permiten al docente ocupar una posición relevante en la sociedad

y verse representado dentro del cuadro de poderes locales como un miembro más para las capas populares, con lo que esta representación significa para el adoctrinamiento de las masas.

No cabe duda, como afirma Martín (2015) y como hemos podido ver a través de todas las fuentes que han sustentado nuestro estudio, que el maestro y la maestra franquistas, como máximas autoridades pedagógicas, debían responder con su labor educadora a las exigencias de tres instituciones: de un lado, a la familia, que dejaba a la descendencia a su cargo para que perfeccionara su educación; de otro lado, a la Iglesia, que buscaba la preparación de los menores en los valores cristianos; y por último, al Estado, que les había conferido la misión de educar a los ciudadanos de acuerdo con su sexo y clase social.

### **9.2.3. Las relaciones entre el alumnado como foco de aprendizajes**

El tercer foco de aprendizajes que se presenta dentro del contexto formal es la relación entre iguales. La importancia que los protagonistas dan desde sus primeras entrevistas, a los niños y niñas con los que conviven, nos permite indagar en las características que presentan estos vínculos y cómo afectan a la educación de los menores.

En apartados previos hemos debatido sobre cómo la pertenencia a determinada clase social favorece que los menores entren en contacto en la escuela con otros niños y niñas de su misma condición. Los narratorios aluden a que los escolares que acompañaron a los informantes durante la escolarización, pertenecían a familias de bajo poder adquisitivo. Este hecho es de especial importancia e interés, porque permite a nuestros participantes tener el modelo de sus propios compañeros y compañeras como ejemplo de conducta propia. El abandono escolar temprano o el fin de la escolaridad y la no continuación de estudios tras la etapa escolar, se convierten en los ejemplos más comunes que guiarán las actitudes y comportamientos de los protagonistas en este periodo escolar. La escuela pública se presenta así como lugar idóneo para transmitir enseñanzas en torno a la clase y al género (Sánchez, 2017). Los propios participantes nos explican que niños y niñas nacidos en familias con mayor poder adquisitivo no solían ir a centros públicos, sino a escuelas privadas y que frecuentemente, estos menores continuaban sus estudios tras la escuela. La escolarización en uno u otro centro, ya era un síntoma significativo para los pequeños de las posibilidades que tendrían tras su etapa escolar.

Profundizando en las vivencias de escuelas públicas nacionales hemos visto cómo las relaciones entre sexos dentro del horario escolar, apenas se hacen visibles. Los testimonios son ilustrativos de la segregación sexual que viven los escolares -aspecto que también ha sido constatado a través de la legislación educativa del momento y las memorias del Fondo Romero Marín-. Solo en aquellos casos en los que la escuela no contara con un número suficiente de estudiantes, como ocurría en algunas zonas rurales, existían algunas modificaciones. Pero, ¿qué ocurre en aquellos espacios como el recreo?, ¿existen interacciones entre los pequeños de distinto sexo? Los participantes cuentan cómo en estos tiempos de ocio solían estar jugando bajo la vigilancia del respectivo maestro o maestra, que no dudaba en regañarles si les veía interactuar con

menores de distinto sexo, aprovechando la reprimenda para explicarles lo pernicioso de este tipo de relaciones.

El juego se convierte así en un campo abonado para el aprendizaje infantil, mediante el cual los menores van aprendiendo un conjunto de pautas sociales que se convierten en valores normativos (Pérez, 2005; Sonlleva, 2016). Cada grupo de estudiantes, en función de su sexo, establecía una serie de juegos propios de su condición sexual. Los niños, en la mayoría de los casos, solían realizar juegos de carreras o juegos con pelotas, que ellos mismos fabrican con papel. Las niñas jugaban a la comba, a la rayuela o a otras actividades que exigían menos esfuerzo físico.

Dentro de estos juegos, vemos cómo mientras las participantes nos explican que recuerdan algunas canciones vinculadas a la actividad lúdica, que nos llevan a ver cómo cada estrofa reproduce roles de género plenamente sexistas; los niños tarareaban canciones e himnos patrióticos mientras jugaban, aspecto especialmente importante, pues da muestras de cómo está influyendo en ellos el adoctrinamiento al que están siendo sometidos. Afirma Mauri (2016), que este tipo de acciones explican cómo en la escuela no se aprendían canciones, sino que se debía creer lo que decía la canción, siendo esta una de las formas de abuso de poder más importantes que hizo el régimen contra la emotividad de los más pequeños.

Las relaciones establecidas en el juego y la división de sexos fomentaban una actividad lúdica que se iba acercando a los modelos de género propuestos por el régimen, aspecto que puede verse también reflejado en investigaciones como la de Amer et al. (2013), que estudia la infancia balear. De hecho, nuestros propios protagonistas nos explican cómo aunque los maestros no les vigilaban, no era frecuente jugar con menores de distinto sexo, porque los propios compañeros y compañeras se burlaban de aquellos que transgredían las normas (Sonlleva & Torrego, 2018). Los pequeños y pequeñas necesitan ser como los demás y hacer lo que hacen otros de su grupo, como fuente de integración e identidad (Pérez, 2005). Será esta reproducción de comportamientos la que vaya formando en el menor unos patrones de género fuertemente marcados y tendentes a la homogeneidad.

Dentro de las relaciones infantiles que se establecen tanto dentro como fuera del aula, la edad resulta ser un factor condicionante. En clase, los docentes suelen sentar a los menores con compañeros y compañeras de la misma edad (en los casos de escuelas no graduadas). El contacto con escolares de la misma edad dentro del aula, hace que en los juegos del patio se reproduzcan estas relaciones. Los participantes nos explican que interactuaban con niños o niñas de su misma edad y sexo, pues los diferentes grupos de escolares no tenían los mismos temas de conversación ni los mismos intereses.

Serán los temas de conversación -especialmente femeninos- en esos horarios de recreo, los que nos hagan darnos cuenta de la importancia que supone en los últimos tramos de la escuela, este tipo de relaciones. Las protagonistas nos explican que en estos espacios distendidos solían compartir con las compañeras algunas inquietudes y conversaciones que no podían tener con familiares, como el comienzo de la menstruación o el interés por algún chico, aspectos que se reproducirán en sus conversaciones tras el término de la escolaridad y que permiten complementar trabajos como el de Peinado (2012).

El último de los temas que nos parece interesante debatir en esta línea de discusión es el referido a las relaciones que se establecen con aquellos menores que poseen algún tipo de deficiencia o discapacidad. Desde el comienzo de los relatos, ya somos conscientes, a través de las palabras de nuestros protagonistas, de cómo se realizan algunas alusiones discriminatorias a niños y niñas que parecen tener algunos problemas de aprendizaje. Expresiones como “este era un poco menos listo”, “ese le costaba más”, o “algunas se quedaron en la clase de las pequeñas, porque no habían aprendido bien”, nos llevan a profundizar en las relaciones que se establecían con este colectivo. A pesar de que las propias palabras de los participantes nos hacen ver en principio, conductas de rechazo hacia los menores con algún tipo de deficiencia dentro del aula -incluso cierta burla-, las narraciones son ilustrativas también de cómo las relaciones que se establecían con estos menores en recreos y fuera del aula, solían ser naturales.

No ocurre lo mismo con el colectivo de niños y niñas discapacitados. Autores como Cura (2015) ya dan muestras en sus estudios de cómo el régimen franquista no se preocupó durante los primeros años de la dictadura por la sanidad y educación de los menores con discapacidad. La Ley Primaria de 1945 fue la primera legislación que contempló la creación de aulas especiales para “niños anormales, deficientes mentales, sordomudos, ciegos y deficientes físicos” (Ley Primaria de 18 de julio de 1945, cap. III, art. 33). Los narratorios aclaran cómo estos menores estaban recluidos en sus propias casas en una situación de marginalidad. El ocultamiento familiar de estos pequeños no era más que una forma de protegerles de una sociedad a la que nadie había enseñado a integrar a este colectivo. Precisamente será este tratamiento que el Estado hace -o mejor dicho no hace- hacia este grupo de menores, lo que les haga ser rechazados por el grupo de iguales. Los protagonistas nos explican que sentían miedo de jugar con estos pequeños y que en muchas ocasiones eran objeto de escarnio por el resto de niños y niñas. La conclusión que se presenta ante estas últimas líneas arroja datos relevantes sobre la importancia que hubiera tenido la inclusión de personas discapacitadas en contextos escolares y las repercusiones que tuvo para estos niños y niñas alejarlos del sistema educativo, quedando totalmente excluidos de cualquier tipo de integración social.

#### **9.2.4. Fin de la escolaridad, momento para aprender cuál es tu lugar**

El último foco en el que se centra la discusión de este núcleo de significado se presenta a partir del final del periodo escolar. Este momento representa para los participantes una fuente de aprendizajes desde los que asumir su condición de clase y de género. Los testimonios revelan cómo los informantes experimentan en esta etapa final de la escolarización, un aumento de las tareas a realizar en la cotidianidad. La investigación de González (2005) deja constancia de cómo el absentismo de los hijos e hijas de clase popular a la escuela pública, por tener que contribuir a la economía familiar, se diferencia de las experiencias vividas por los descendientes de la clase acomodada, que mantienen la regularidad y constancia en las actividades educativas. Los propios protagonistas explican cómo durante el año académico solían desde niños cuidar de sus hermanos, colaborar en las tareas domésticas y las faenas del campo y realizar durante las jornadas estivales, algunos trabajos con escasa o nula remuneración económica. La maltrecha economía familiar ayudaba a que los menores se vieran obligados a

emplearse de forma prematura en este tipo de actividades y a dejar a un lado la educación.

Más allá de esta realidad, este tipo de ausencias, que llevaron a tres de nuestros protagonistas a abandonar la escuela con una edad inferior a los diez años, favorecían una precaria y limitada instrucción de los pequeños. Su mala preparación no solo repercutía de forma directa en las posibilidades laborales que pudieran tener tras el fin del periodo escolar, sino también en las mejores condiciones de vida de sus familias. Los niños y las niñas que lograron llegar a estar en la escuela hasta los doce años, habían sido instruidos durante el periodo escolar para reproducir los roles que el régimen les había asignado, por tanto sus expectativas no son más halagüeñas que las de sus compañeros. Como explica Martín (2010), la salida precoz del sistema escolar de la descendencia del proletariado les lleva a poder ocupar cargos laborales que nunca llegarán a ser representativos para la ideología dominante, pues durante toda su escolaridad han sido víctimas de los saberes históricos, lingüísticos, morales y cívicos de personas que no representan a su clase social.

Los testimonios de los protagonistas también revelan cómo la familia se presenta como agente fundamental para aumentar o inhibir las posibilidades académicas y profesionales de los niños y las niñas (Amer et al., 2013). Antonio, Gloria o Felisa -los tres únicos participantes que lograron terminar la escuela a la edad de doce años-, cuentan cómo sus padres, en unos casos por la necesidad de utilizar su mano de obra en el campo, como ocurre con Antonio; y en otros por su condición de género, como muestran los ejemplos de Felisa y Gloria, no consideran necesario que sus hijos sigan estudiando. Estos datos reflejan, como también vemos en Cazorla (1973), cómo las expectativas familiares de las clases populares juegan un papel fundamental en la mentalidad del menor, pues lo que esperan de él es que asuma su identidad de clase y de género y responda al rol que se espera de él. Sostiene Escobar (2012) que las clases populares tienen un patrón de vida que se reproduce de generación en generación. Su baja escolarización es la consecuencia de la lucha constante por la vida, producida por bajos salarios, falta de ahorro y liquidez, trabajo infantil y otra serie de problemas que causan tal frustración. En el caso del franquismo, serán este tipo de problemas los que favorezcan una masa de niños y niñas insuficientemente formados, que asegurará la reproducción de los problemas de sus unidades familiares y facilitará la resistencia pasiva de estos jóvenes a mejorar sus condiciones de vida, cuando termine su escolarización (Bascañán, 2010; Gil, 2010) y así lo hemos percibido en nuestro trabajo.

El conformismo con el que las personas entrevistadas asumen el abandono escolar y el papel que les ha tocado vivir es visible desde las primeras narraciones. Resulta común escucharles decir “en aquellos años eso era lo que había”. Esta expresión, que también es verbalizada por sujetos de investigaciones como la de Schriewer y Meseguer (2016), hace hincapié en que, aunque los participantes hubieran querido revertir la situación que vivían y continuar sus estudios, no hubieran podido hacerlo, ante la falta de recursos económicos y la imposibilidad de contradecir las normas sociales existentes. Desde las conclusiones de estudios como el de González (2005) apreciamos cómo el control social al que fueron sometidos los descendientes de familias humildes desde su infancia, no les

permitió tener otros elementos comparativos de vida diferentes a los que habían vivido, por ello, solo les quedaba asumir su realidad y reproducir el mismo patrón.

Pero esta asunción de su condición no significa que no tengan ciertos sentimientos de tristeza al abandonar la escuela, algo que también se deja ver en investigaciones como la de Pérez (2004) o Schriewer y Meseguer (2016). La experiencia escolar supone para los participantes uno de los momentos mejor guardados en su memoria infantil. Conseguir aprendizajes básicos para sus vidas, como la lectura o el cálculo; tener relaciones con otros compañeros y compañeras, que posibilitaron desarrollarse como miembros de un grupo; o el reconocimiento que sentían al ser considerados como una parte valorada de la comunidad educativa, son algunos de los aspectos que dejan una huella significativa en su recuerdo. Estos aspectos también se han visto en investigaciones contextualizadas en el mismo periodo de nuestro análisis, en países como Turquía, donde hay una clara relación entre la pertenencia a ciertas clases sociales privilegiadas y mayores posibilidades de éxito académico (Saglam & Sungu, 2015).

Los participantes son conscientes desde el final de la experiencia de las implicaciones que conlleva este abandono, una decisión que les alejará definitivamente de la educación formal y de la posibilidad de mejorar su futuro.

### **9.3. Final de la niñez, inserción profesional y juventud**

El tercer objetivo específico que marcábamos en esta investigación trataba de indagar en las vivencias de juventud de los protagonistas como forma crucial para poder analizar las repercusiones que la educación formal y no formal recibida en su infancia y adolescencia marcó sus trayectorias personales y profesionales. Desde este objetivo y atendiendo al narratorio de los informantes, discutiremos en este núcleo de significado sobre tres aspectos clave de su experiencia: a) los primeros empleos; b) los hitos que marcan el paso de la infancia a la adolescencia; c) las relaciones entre sexos en la juventud.

#### **9.3.1. Los primeros empleos, prácticas educativas de referencia en la infancia y la juventud de los protagonistas**

El análisis de las trayectorias vitales de los participantes nos permite ver cómo la edad de nueve - diez años es un momento crucial para la infancia de los protagonistas. Gregorio, Modesto y Paula, abandonan a esta edad la escuela y se sumergen en sus primeras experiencias laborales. Dos años más tarde, Felisa, Gloria y Antonio continúan el mismo camino. La familia juega un papel importante en este cambio de rol de estudiante a trabajador, pues serán los propios padres de los relatores los que presenten una serie de conductas que posibiliten la incursión temprana de los menores en el mercado laboral. Las razones que motivan dicho comportamiento son variadas; en algunos casos esta ocupación se produce porque la familia necesita de forma urgente la mano de obra del hijo para poder sostener el núcleo familiar; en otros casos, serán los propios padres los que no impidan que la descendencia, ante las necesidades que ha visto y vivido en casa, decida dejar la escuela y trabajar a una edad temprana; y por

último, están los casos en los que los progenitores, tras el fin de la escolaridad, no contemplan la posibilidad de que sus hijos e hijas continúen formándose. En realidad, somos conscientes, como afirma Amich (2008), de que la situación que vivía la familia de clase popular a comienzos del franquismo no podía ser otra, pues el insuficiente salario del cabeza de familia era el caldo de cultivo para que los menores se vieran en la necesidad de trabajar y no tuvieran opciones para continuar sus estudios. El coste de una formación superior a la escolar, no podía ser asumido en núcleos familiares que no tenían cubiertas las necesidades de alimento y vestido.

Los testimonios de los participantes arrojan datos de cómo los primeros empleos a los que los protagonistas acceden, tienen rasgos que les ayudan a asumir cuál es su origen social y su sexo. Díaz (2007) advierte cómo la política laboral de la dictadura franquista aleja a las mujeres de trabajos asalariados, pues su función se corresponde con la maternidad. Nuestro estudio coincide con el de esta autora, pues comprobamos cómo las jóvenes de familias de clases populares, que necesitan ganar dinero, solo tienen dos opciones: el servicio doméstico o el trabajo eventual en la agricultura. En el caso de los varones, sus empleos estarán vinculados a las actividades que realizan los padres (trabajo en el campo o en el pinar) o como aprendices en empresas ajenas.

Las retribuciones económicas que perciben los protagonistas en estos primeros empleos son del todo insuficientes. Afirma Moreno (2005) que los menores de edad sufrieron un recrudescimiento importante de las condiciones de trabajo durante la posguerra y así hemos podido constatarlo desde nuestro estudio. El establecimiento de la categoría de aprendiz, que contemplaba la existencia de un contrato en prácticas y la promoción interna, permitió aumentar el beneficio del empresario y descuidar la formación laboral de los pequeños, que trabajaban un amplio número de horas, en puestos de trabajo precarios y con niveles salariales próximos a mínimos de subsistencia.

Pero además, hemos comprobado a través del narratorio y el análisis de legislación, cómo el salario de las mujeres empleadas en empresas resulta ser siempre inferior al de los hombres. Esta característica resulta fundamental para explicar situaciones como las vividas por algunos participantes. Todos ellos relatan que era habitual entregar el dinero percibido por su trabajo a las familias. Es sorprendente ver cómo ésta actitud altruista no era valorada de forma equitativa por los progenitores. Paula nos explica que al llegar a casa y dar el jornal a su madre, su padre criticaba la escasa recompensa económica que había percibido, algo que a ella le causaba especial irritación. No ocurría lo mismo con los hombres, cuyo sueldo era mayor y su trabajo era muy apreciado por el referente paterno. Esta valoración también se hace visible en trabajos como el de Dios (2013) en el que se habla de cómo la independencia económica femenina no solo no era valorada de forma equitativa a la masculina sino que en muchas ocasiones era motivo de rechazo. En esta consideración juega un papel esencial la clase social. Peinado y Anta (2013) escriben que la incorporación al mercado laboral no era una salida digna para las mujeres de clase social media y alta, aspecto que, como hemos podido apreciar a través de los testimonios, diferenciaba a estas mujeres y a las de clases populares.

En todos los casos, hombres y mujeres de familias humildes, ante la falta de formación y de medios, tendrán que asumir la jerarquía laboral y adoptar un papel sumiso. La

resignación con la que asumen dicho papel no implica el dejar de verbalizar la sensación de opresión a la que se veían sometidos. Todos los participantes afirman haber sentido en algún momento de su vida laboral un trato denigrante y vejatorio por parte de otros colectivos. En algunos casos, incluso llegamos a descubrir cómo se cometen ante ellos ciertos abusos físicos, psíquicos e incluso sexuales. Estas experiencias, que también aparecen descritas en estudios como el de Pérez (2004), marcarán su memoria, en la que siempre permanecerá el recuerdo del sentimiento de injusticia vivido.

Narradores como Modesto, cansados de sufrir durante la juventud un trato denigrante, por un sueldo que ronda la indigencia, deciden buscar otros empleos en países como Francia. Estudios como el de Sanz (2011) explican cómo en la década de los cincuenta suele ser frecuente la emigración de temporada de jóvenes a este país. Es importante ver a través del relato del protagonista cómo el cambio de residencia, la participación en la vida social del país de acogida y la consideración social del empleo que desempeña, se convierten en una fuente fundamental de aprendizajes y de conocimientos, pues le permiten ver el atraso que está viviendo la España del momento y la sumisión a la que algunos grupos sociales están siendo sometidos.

Las repercusiones que tiene el empleo en las biografías de los protagonistas, en función de su sexo, también suponen un cambio importante en sus prácticas cotidianas. En el caso de los niños, éstos cumplen con sus horarios de trabajo y disponen del mismo tiempo libre que un hombre adulto para el descanso y la socialización. Las niñas, comienzan a asumir los roles de género para los que han sido educadas durante su infancia. De esta forma, contribuyen como mujeres adultas en las labores del hogar, cuidan a familiares menores y enfermos, ayudan a hacer compras y se encargan, junto con sus respectivas madres, del mantenimiento del hogar, viendo limitados sus tiempos de ocio. La información recogida en las narraciones femeninas, se corresponde con investigaciones como la de Subirats (2017). La comparación nos lleva a ver cómo la entrega que las mujeres hacen a la labor doméstica, cuando esta es valorada, se convierte en una fuente de satisfacción para ellas, pues las mujeres sienten que están cumpliendo el papel para el que han sido educadas. Más allá de esta primera reflexión también percibimos cómo estas prácticas domésticas serán las que lleven a las jóvenes a la pérdida de su autoestima y limiten sus posibilidades de desarrollo personal.

Antes de terminar esta discusión, nos gustaría hacer referencia a cómo cambia la vida de las personas que se emplean en estos años lejos del hogar. Para muchas niñas ocupadas en servicios domésticos, el trabajo supone un cambio de residencia, pues tienen que vivir internamente, sirviendo en las casas. Nuestro estudio coincide en este sentido con el de Cano (2001), en el que vemos cómo este tipo de experiencias son un foco de aprendizajes para las jóvenes, pues les permiten entrar en contacto con familias de mayor poder adquisitivo a las que sirven y aprender cuál es su lugar en la sociedad. En ese momento, ellas mismas perciben cómo se han convertido en víctimas de su clase y su género y solo les queda asumir un trabajo sin descanso del que únicamente serán “liberadas” si consiguen un buen marido.

Para las jóvenes que realizaron este tipo de prácticas, como hemos visto a través de las voces de nuestras protagonistas, otra fuente de aprendizajes nace desde las relaciones

que la joven mantenía con las mujeres a las que servía. Las familias populares confiaban a sus hijas al servicio de una casa y transmitían sus responsabilidades paternas a los señores que las contrataban. A partir de aquel momento, el mantenimiento de la muchacha corría a cargo de los empleadores. La relación entre la jefa y la empleada del hogar da muestras, como hemos visto en el relato de Paula, de una relación con tintes paternalistas (Dios, 2013). La propia protagonista, cuando habla de las que fueron sus jefas en la niñez, las presenta de forma idolatrada y explica cómo a pesar de la gran labor que ella misma realizaba, las empleadoras solían compensarle más allá del sueldo con algo de comida para sus hermanos o algunos zapatos y trajes que sus hijas ya no usaban, obsequios que la participante valora con especial agradecimiento, pues como ella misma dice, no estaba acostumbraba a recibir, ni siquiera el saludo de las clases acomodadas.

Más allá de las relaciones apacibles que debatimos en líneas superiores, lo que los protagonistas explican en sus biografías y que coincide con reflexiones realizadas por autores como Macionis y Plummer (2011), es que, además de los escasos ingresos y de las condiciones a las que se vieron sometidos los jóvenes de clase trabajadora, estos no sienten una satisfacción personal por realizar sus empleos. Los testimonios describen cómo sus tareas son rutinarias, se ven sometidos al control de sus superiores, tienen escasas posibilidades de mejora y además no suelen ser remunerados con beneficios como seguros médicos privados, por ello, el trabajo no será visto como una forma de realización personal sino como una obligación necesaria para poder vivir.

### **9.3.2. Hitos que marcan el paso de la adolescencia a la vida adulta y sus enseñanzas**

Además del trabajo, el análisis de resultados muestra cómo dos son los hitos que nuestros protagonistas marcan como el cambio de la adolescencia a la juventud en función de su sexo. Para las mujeres, este cambio se ve representado por la menstruación; para los hombres, por el cumplimiento del servicio militar. Estos dos acontecimientos se acompañan de una serie de comportamientos, pautas y valores tanto a nivel personal y social que ambos colectivos deben asumir a partir de aquel momento, convirtiéndose en un foco de enseñanzas de primer orden para los jóvenes.

La menstruación supone para la mujer un hecho que quedará marcado en sus biografías. Las protagonistas explican que la menarquía supuso para ellas un importante cambio a nivel personal. Al principio, recuerdan que quedaron algo extrañadas por el hecho biológico. Sabían de su existencia porque otras jóvenes más mayores les habían hablado sobre ello, pero lo normal en aquella edad era ocultarlo hasta que la madre se enterara. Estudios como el de Cano (2001) ya hablan de las repercusiones que a nivel emocional suponía la menstruación para las mujeres. No había ningún tipo de celebración ante este hecho, sino que más bien se trataba de un momento secreto e íntimo del que ellas mismas no querían ni hablar con desconocidos ni con varones, aunque fueran de su propia familia.

Además, las participantes cuentan que las prácticas higiénicas eran muy limitadas, pues a la ausencia de agua corriente en las casas se unía la utilización de paños que se lavaban y reutilizaban durante el periodo menstrual, ante la ausencia de otros utensilios

para la higiene femenina. Las conclusiones extraídas en este punto coinciden con las leídas en Pérez (2004), en las que se puede ver cómo este tipo de prácticas constituye una forma de vivir la sexualidad femenina que genera en las jóvenes ciertos sentimientos de inseguridad, pérdida de autoestima y problemas para preservar su intimidad.

Más allá de los inconvenientes higiénicos, quizá el problema más importante que traía aparejada la menstruación, tanto para las familias como para las propias jóvenes, era el embarazo adolescente. Las palabras de las narradoras nos ilustran sobre cómo las mujeres, conocían este hecho no por las enseñanzas escolares ni por las familiares, sino porque veían el ejemplo de otras jóvenes que habían quedado embarazadas a su edad. El Estado y las familias consideraban a esta etapa del despertar sexual adolescente, un momento crítico que había que vigilar, evitando cualquier tentación. Este será uno de los motivos por los que las adolescentes comiencen a tener pocos momentos de ocio fuera del hogar. Mantener la virginidad de la joven hasta el matrimonio era garantía de honestidad no solo de la muchacha sino también de su propia familia (Regueillet, 2004).

Junto a la menstruación venían aparejados una serie de tópicos y leyendas que ayudaban a excluir al género femenino de ciertas prácticas sociales -especialmente en entornos rurales-. Felisa cuenta cómo, por ejemplo, durante el periodo menstrual las mujeres no podían participar en algunas actividades como la matanza del cerdo, porque los miembros de la comunidad decían que la carne se ponía en mal estado. Este tipo de mitos perpetuaban el rechazo a la intervención social del género femenino y favorecían que las acciones de la mujer se vieran limitadas por sus condiciones biológicas.

En otro orden de cosas, el hito que marca el paso de la adolescencia a la vida adulta en los hombres, como ya hemos dicho, es la realización del servicio militar. En 1945, el Fuero de los Españoles incluye el encuadramiento militar obligatorio. Los jóvenes, salvo causa muy justificada como la necesidad de contribuir económicamente con la familia, por incapacidad paterna, están obligados a prestar servicio a la Patria. Esta experiencia es especialmente guardada en la memoria de nuestros protagonistas por las enseñanzas que les produjo tal instrucción. Coincidiendo con Cano (2001) vemos cómo esta vivencia comienza con la “metida a mozo”. Los “quintos del año” se encargan de tareas comunales y tienen cierta permisividad en las celebraciones en el periodo anual previo a la llamada a filas. Los aprendizajes que se derivan de esta experiencia previa a la realización del servicio militar, favorecen que los jóvenes se hagan conscientes de su papel masculino y del tránsito a la vida adulta. Después del sorteo, que se realiza públicamente, los jóvenes se incorporan a los nuevos destinos. Para algunos chicos esta incorporación supone la primera salida fuera del hogar y constituye una fuente fundamental de aprendizajes.

Una vez movilizados, los reclutas reciben una formación teórica y práctica en un ambiente de aislamiento y alienación donde el tiempo libre es escaso (Velasco, 2017). La formación de carácter teórico que reciben los jóvenes en el periodo de instrucción resulta ser una extensión de aquella recibida en sus años de escolarización. Cuentan los protagonistas cómo en esta formación abundaban los contenidos vinculados a la geografía y la historia de España. El contacto con conocimientos académicos les lleva a

refrescar su cultura y a ser de nuevo adoctrinados en valores morales y patrios (Puell, 2001). Sus relatos demuestran cómo en esta instrucción solía ser frecuente el sometimiento a una férrea disciplina castrense y que cualquier actitud que transgrediera la norma era fuertemente refrendada con castigos físicos y psicológicos.

Las condiciones que los protagonistas recuerdan haber vivido en los lugares a los que fueron destinados, dan muestras de las pésimas condiciones de alimentación y vivienda a las que el Estado sometía a los jóvenes. Este tipo de situaciones no posibilitaban más que la promoción de las características exigidas por el régimen para el hombre del momento, ejemplo de varón austero, sacrificado, valiente y esbelto, un perfecto caballero capaz de representar el sacrificio que estaba viviendo su patria (González, 2005).

A través del análisis de prensa realizado y los testimonios hemos podido constatar también cómo la movilidad geográfica de los reclutas favorecía que estos conocieran otros lugares y tuvieran relaciones con la población civil, algo que resultaba ser importante para su socialización. Pero si hay un aspecto clave en esta experiencia, son los compañeros. El fiel recuerdo que Gregorio y Antonio tienen de las personas que compartieron con ellos el servicio militar nos lleva a penetrar en un mundo de estrechos vínculos que permanecerán durante la vida adulta. El carácter identitario que fomenta la experiencia de reclutamiento entre los jóvenes favorece una serie de relaciones que les ayudarán a considerar esta experiencia como crucial en su juventud.

Tras el periodo de instrucción los soldados volverán a casa y serán recibidos de forma afectuosa por la familia y la comunidad. Coincidiendo con Cano (2001) vemos cómo los protagonistas notarán un antes y después tras la experiencia. La salida fuera del hogar, la relación con desconocidos convertidos en amigos especiales y las posibilidades que les ofrece tener reconocida una cartilla militar, para obtener mejores empleos, suponen un importante cambio en sus vidas.

Las diferencias entre la visibilidad que se da al hito masculino, ritualidad del paso a la vida adulta y la que se da al femenino, como hemos podido comprobar en el estudio, ayudan a conformar patrones sexuales diferenciados y a la vez ofrece unas oportunidades personales y profesionales para los hombres, que no tienen las mujeres.

### **9.3.3. Relaciones entre sexos en la etapa juvenil: amistades y amoríos como guías de aprendizaje**

Tras los rituales de iniciación, otro de los focos de aprendizaje para los jóvenes que vivían su juventud en pleno franquismo eran las relaciones entre sexos. Pitt-Rivers ya explica desde su estudio sobre la sociedad de Grazalema (Cádiz), que no solo es la ocupación laboral lo que diferencia a los sexos, sino un conjunto de costumbres y actitudes, como el acudir a los bares en tiempo de ocio o no, el lugar que cada sexo ocupa en la iglesia, las actividades que realizan en días festivos o las relaciones que mantienen entre ellos, lo que les diferencia (Pitt-Rivers, 1989, p.116). Estas mismas conclusiones han sido extraídas en nuestro estudio, que pasamos a discutir a continuación con más detenimiento.

Las entrevistas de nuestros protagonistas dejan ver desde el inicio cómo el final de la adolescencia trae aparejada una diferencia en los tiempos de ocio entre hombres y mujeres. Mientras los participantes masculinos afirman que en sus tiempos libres comienzan a frecuentar bares y a reproducir las prácticas que otros hombres realizan en estos espacios sociales (beber, fumar, hablar y cantar), las mujeres, explican que solían dedicar sus tiempos de ocio a coser con otras mujeres en la puerta de casa. Este hecho resulta revelador, porque nos lleva a ver cómo mientras los hombres se van adueñando del espacio público, las mujeres se acercan al entorno doméstico. Serán estos espacios de socialización en los que los hombres puedan seguir teniendo múltiples canales de aprendizaje (trabajo, relaciones sociales, posibilidades de realizar negocios...), mientras para las mujeres, estén limitados. Complementando el estudio de Pérez (2004) percibimos cómo las relaciones con otras féminas en espacios próximos al hogar, se presentan como las únicas formas para las mujeres de obtener un mínimo de aprendizajes que, en todos los casos, estarán relacionados con estereotipos de género.

Dentro de las relaciones sociales, sin duda uno de los momentos que despierta el interés para nuestros protagonistas son las relaciones entre sexos en la etapa juvenil. A la edad de dieciocho años, los participantes asisten cada domingo al baile, recuerdan con especial emoción algunos acontecimientos como las fiestas patronales y las ferias y advierten con sus palabras sobre la importancia que se da en esta época al interés por el sexo opuesto. Estos resultados también han sido descubiertos en estudios como el de Cano (2001), que habla de esta edad como el momento idóneo para empezar a encontrar pareja.

Los narratorios junto al estudio de prensa revelan cómo en estos espacios el género se presenta como un modelador crucial de los comportamientos juveniles. Vemos cómo en fiestas patronales y ferias, los hombres ocupan un primer plano en todas las actividades externas a la iglesia, mientras las mujeres son protagonistas dentro del lugar de culto. La iglesia será el foco a través del cual puedan relacionarse los dos sexos, no sin quedar a través de la misma desprovistos de guías normativas para establecer sus relaciones. Serán precisamente las narraciones en torno a los acontecimientos ocurridos dentro del templo, las que nos lleven a ver cómo los jóvenes intercambian miradas cómplices que reflejan ese amor romántico entre sexos del franquismo (Martín, 2017).

A estos espacios de socialización se unen otros como las fuentes donde se recoge el agua o los ríos en los que las mujeres van a lavar la ropa, que se prestan como lugares de encuentros furtivos entre adolescentes. Pero quizá el momento más álgido y consentido socialmente para la relación entre jóvenes es el baile. Este espacio alimenta el mayor número de comportamientos sexistas visto hasta el momento. Cuentan los protagonistas que el pago de este encuentro corría a cargo de los hombres, pues las jóvenes, la mayoría de ellas sin empleo remunerado, no podían responsabilizarse del mismo. Las chicas iban al lugar donde se celebraba el baile cada domingo, se sentaban a un lado y esperaban a que un joven les sacara a bailar. El joven aprovechaba este momento para cortejar a la muchacha, que finalmente decidía si quería que la acompañara a casa o no. Trabajos como el de Regueillet (2004) coinciden con el nuestro en cómo la moral sexual que había sido trabajada en las mujeres durante la infancia y la adolescencia, condicionaba de forma esencial sus comportamientos en esta edad. La

feminidad implicaba darse a un solo hombre y por tanto conservar su virginidad hasta el momento en que fuera encontrado, por lo que, como se explica en los relatos, no era frecuente que la mujer saliera del baile con un hombre.

El noviazgo era un paso serio en las relaciones -especialmente para las mujeres-, pues condicionaba su futuro posterior. Elegir un hombre trabajador, respetuoso y caballeroso era una tarea a la que debían emplear tiempo y dedicación. Coincidiendo con estudios como el de Peinado y Anta (2013) vemos cómo las niñas habían sido educadas en anteriores etapas para este momento especial, que tomaban con cautela, ya que, como explican los protagonistas, si las relaciones entre un hombre y una mujer en la juventud no terminaban en el matrimonio, la joven que quedaba soltera solía tener problemas para volver a encontrar pareja. Los hombres pensaban que si el novio le había dejado era porque ella no respondía al ideal de mujer requerido. No ocurría lo mismo con los hombres, que solían tener varias novias antes de elegir a la mujer definitiva.

Las familias de las jóvenes actuaban en este momento con una discreta vigilancia, cuidando que la chica estuviera el menor tiempo posible en soledad fuera del hogar, pues las tentaciones sexuales podrían derivar en un embarazo extramatrimonial, que era la mayor deshonra de la familia si la relación finalmente no terminaba en boda. No obstante, los padres eran también conscientes de la importancia que suponía que la hija encontrara pareja, pues de no ser así, cargarían con una boca más que alimentar y tendrían que afrontar el no ver cumplidas las expectativas impuestas para el género femenino.

Una vez que las familias conocían a las respectivas parejas de sus hijos e hijas y la relación se normalizaba solían vivirse los momentos más álgidos del noviazgo. Los jóvenes compartían tiempos de ocio, ilusiones y un proyecto de vida. Este enamoramiento, principalmente para las jóvenes, se muestra en los relatos como uno de los momentos más bonitos de su juventud. A pesar de ello, nuestros datos coinciden con los de Pérez (2004), revelando cómo si las familias de las jóvenes no aceptaban a la pareja elegida, por no representar sus expectativas, la mujer vive el noviazgo como una época especialmente tormentosa. Si finalmente la relación en estos casos, llega al matrimonio, ellas perderán el contacto con sus familiares más cercanos.

#### **9.4. Repercusiones de los aprendizajes de infancia y juventud en la vida adulta**

El último objetivo específico que pretendíamos cumplir en la presente tesis trataba de analizar los recuerdos que nuestros protagonistas tenían de la etapa adulta, como condición necesaria para descubrir cómo las enseñanzas formales y no formales aprendidas durante la infancia y la adolescencia, repercutieron en las decisiones que tomaron en sus propias trayectorias vitales, una vez que abandonaron el núcleo familiar en el que nacieron. Dos serán los momentos que más han sonado en los relatos de nuestros protagonistas y que agrupan sus experiencias en la vida adulta: el enlace matrimonial, unido al nacimiento de sus hijos y las actividades realizadas durante este periodo adulto. Desde estos recuerdos llegamos a la situación presente de cada uno de

los protagonistas y reflexionamos junto a ellos sobre la memoria, las emociones y el papel que la educación ha tenido en sus biografías.

#### **9.4.1. El matrimonio y la descendencia: el momento final de aprendizajes de juventud**

El matrimonio supone para nuestros protagonistas uno de los momentos clave en sus primeras experiencias de la vida adulta. A través del enlace matrimonial y las prácticas relacionadas con el mismo, en las que se hacen patentes los escasos recursos económicos de los que disponen las familias de los contrayentes y las limitaciones con las que es vivido este acontecimiento, los participantes asumen definitivamente su condición social, que determinará el resto de sus experiencias en pareja.

Las narraciones femeninas desvelan como es vivido el enlace matrimonial y la ilusión que las mujeres sienten en la preparación del acontecimiento. Las experiencias en torno al día de la boda llaman nuestra atención porque dejan constancia de los escasos recursos con los que las familias cuentan en la celebración de este acontecimiento.

Este espejismo inicial de una relación utópica con la pareja amada se tiñe de oscuro en los primeros meses de convivencia en pareja. La ilusión con la que comienzan las relaciones de noviazgo cambia en el periodo post-matrimonial, pues cada miembro de la pareja toma conciencia de sus propias responsabilidades en el matrimonio y a la vez asume el papel social que le ha sido otorgado por ser hombre o mujer. Como explica Felisa tras narrar este hecho, “a la mujer la cambia la vida en todos los sentidos”. La imposibilidad de establecer relaciones con otras mujeres (que no sean las de la familia) y el sometimiento que deben a su esposo, modifican sus relaciones de pareja. La mujer siente vacío y soledad ante la sumisión y entrega al hombre. La propia protagonista cuenta cómo en aquel momento, ella solo quería tener un hijo, para no pasar tanto tiempo sola en casa. Este sentimiento se desvela también en Subirats (2017). La autora expone la inseguridad y la pérdida de autonomía que vivían las mujeres recién casadas. El pacto implícito que suponía el matrimonio, siendo la mujer la encargada del hogar a cambio de recibir protección, casa y alimentos, le llevaba a depender de la figura masculina, repercutiendo en su autonomía y su estado emocional.

A pesar de mostrar en todos los relatos la intención de la pareja por tener descendientes, ninguno de nuestros protagonistas hicieron alusión en sus narraciones a cómo eran vividas las relaciones sexuales en el matrimonio. Este silencio es importante, porque muestra cómo este tipo de temas son considerados un territorio prohibido de la memoria, gracias a la labor moral de adoctrinamiento llevada a cabo por el régimen (Pérez, 2004).

Tras el matrimonio, el segundo momento cumbre de la experiencia es la llegada de la descendencia. Al respecto, nuestro trabajo complementa las aportaciones realizadas por Alcalde (2017) en las que se puede ver cómo el matrimonio y la paternidad constituyen los acontecimientos clave para transformar las identidades de género. Para el hombre de clase popular un matrimonio exitoso y la posibilidad de tener hijos se concibe como el trofeo que confirma su virilidad; para la mujer, estos momentos son de vital importancia

porque a través de ellos puede comenzar a representar el papel de madre y esposa para el que ha sido educada.

Estudios como el de Cano (2001) aportan algunas conclusiones que también hemos visto en nuestro trabajo, pues para las familias de clase popular, el nacimiento de un hijo no es vivido de igual forma si este es niño o si es niña. Es curioso ver cómo una de las protagonistas explica que tras su tercer embarazo, su marido tiene cierta desilusión al recibir la noticia de que ha nacido su tercera hija, algo que le hace a ella sentir que ha fallado a su esposo. No se trata de que el padre no quisiera al bebé recién nacido, sino que en familias rurales la llegada de un hombre era la forma de garantizar la continuación de los negocios familiares vinculados con la agricultura y la ganadería y la posibilidad de disponer de su mano de obra para realizar la tarea.

Tras el nacimiento del bebé, los datos recogidos revelan cómo cada progenitor asume unas responsabilidades diferentes ante su llegada. Narran los protagonistas que mientras los hombres debían encargarse de mantener económicamente a la familia, las mujeres tenían la responsabilidad de cuidar y educar a los hijos y realizar las labores del hogar. No deja de ser llamativo que en el estudio realizado por Subirats (2017) sobre la coeducación en nuestros días, veamos cómo este modelo patriarcal aún se impone en la España de nuestros días.

Además, a través de nuestro trabajo vemos cómo las mujeres nacidas en clases populares dan un valor importante al desempeño del oficio de la buena madre y de la ama de casa, aspecto encontrado también en investigaciones como la de Martín (2004). La mujer era la encargada de la alimentación y la salud familiar. La entrega y el sacrificio son valores cruciales en su desempeño y garantías del buen funcionamiento del núcleo familiar. La buena madre no mira por ella misma sino por su familia. En relación a su trabajo, cuanto más invierta en el cuidado de la familia y el hogar, mejor madre es. Las propias mujeres aceptan con conformismo el papel que les ha tocado desempeñar y cuentan cómo era muy difícil tener un trabajo remunerado tras haberse casado y haber tenido descendencia, aspecto que coincide con investigaciones como las de Schriewer y Meseguer (2016). Pero nuestra investigación también revela cómo cualquier intento que la mujer hiciera por salir del hogar y superar su situación era percibido por el hombre como una agresión. Por ejemplo, Gloria explica que a pesar de tener su título de *Profesora de Corte y Confección* y haber tenido intención de abrir una academia, su marido no apoyó su decisión y ella tuvo que resignarse.

Esta sumisión queda patente en todos los testimonios femeninos. Serán las mujeres las que cuenten, a través de ejemplos cercanos, cómo los malos tratos tanto físicos como psicológicos hacia este género, tanto a nivel familiar como social, tenían varios niveles, tantos como las formas de sumisión que experimentó la mujer de aquellos años. Humillaciones, menosprecio de sus capacidades e incluso agresiones serán la nota sonante en las vivencias femeninas de la vida adulta, aspectos que afectarán de forma indudable en su autoestima y dependencia emocional (Pérez, 2004).

Finalmente hay un dato que no queremos dejar de exponer y que también tiene su correspondencia con investigaciones como la de Cagnolati (2011), realizada en la Italia de la Segunda Guerra Mundial. A través de los relatos, las protagonistas del estudio dan

muestras del valor que procuran a la educación de sus hijos, no solo porque consideran necesaria su educación, sino también porque les asegura la posibilidad de realizar un trabajo fuera de casa, como ocurre en el caso de Paula. Estos datos muestran las estrechas relaciones que se tejen entre la maternidad, la escuela y la sociabilidad.

#### **9.4.2. Momentos clave en la vida adulta que sirven para reproducir aprendizajes**

Las narraciones nos han llevado a contemplar varios momentos interesantes para conocer cómo los protagonistas reproducen en su vida adulta las enseñanzas que han aprendido a lo largo de su trayectoria vital y también a pensar en sus repercusiones. Las vivencias familiares, las experiencias en espacios de socialización y los cambios biográficos que se producen tras la jubilación son los focos desde los que parte la discusión de datos en este momento.

El primer foco que se presenta al respecto está relacionado con las vivencias del núcleo familiar que los propios participantes forman tras el matrimonio. Dentro del mismo, hombres y mujeres reproducen el papel que han aprendido a lo largo de sus vidas. Así, los hombres se emplean en trabajos fuera del hogar y las mujeres asumen su papel como madres y esposas. Los protagonistas masculinos reconocen en las entrevistas la inmensa labor que las mujeres hacían y la importancia de su contribución para el buen mantenimiento del hogar y de la crianza de los hijos, pero en ningún momento hablan de que ellas hubieran realizado un trabajo como el suyo. Incluso, las propias mujeres, a pesar de las amplias jornadas de trabajo realizadas tanto en el hogar como fuera del mismo (colaborando en el campo, cuidando y educando a los menores, realizando las tareas del hogar, haciéndose cargo de los padres ancianos...), no tienen conciencia de haber trabajado como los hombres. Esta conclusión se corresponde con estudios como el de Díaz (2007), en el que la autora explica que la ideología nacional-católica privó a la mujer hasta de la propia conciencia del trabajo.

Además los propios participantes reconocen que educaron a sus hijos e hijas en los valores del régimen y en los principios del dogma católico y transmitieron a los menores los roles de género que ellos mismos habían aprendido en su infancia. Pero nuestro estudio coincide con Cano (2001), en que la educación que reciben las personas durante su infancia en el respeto a las normas y a las tradiciones, no implica que sean inmovilistas y no sepan adaptarse a los cambios. Los protagonistas dan muestras a lo largo de sus testimonios de cómo se encuentran más cómodos realizando aquellas actividades que son propias de su sexo y que siempre han hecho, pero aceptan y quieren que otras generaciones no sigan su camino. Así, las mujeres desean que sus hijas sigan estudiando, aceptan que no vayan a la iglesia y no pretenden que su única prioridad sea encontrar pareja y casarse. En relación a los hijos vemos cómo muchos de ellos se encargan de la labor doméstica y el cuidado de su propia descendencia. Esta conclusión no implica que el concepto de masculinidad para los protagonistas haya tenido variaciones, pues sus palabras se corresponden con las extraídas en Subirats (2017). La valentía, la negación de la debilidad y la capacidad de imponerse siguen siendo aspectos que los participantes atribuyen a los hombres; la debilidad, las prácticas de cuidado y la expresión de afectos se vinculan al colectivo femenino.

Otro aspecto que resulta muy importante en estas relaciones familiares es el plano emocional. Los propios protagonistas -especialmente masculinos- admiten en sus relatos que durante su infancia, sus padres no les habían mostrado afectos, algo que repercutió de forma considerable en la formación de su identidad (Sonlleva & Torrego, 2018). Ahora, que ellos mismos representan el papel paterno, suelen demostrar la expresión de emociones y también los tiempos que comparten con sus hijos, pues son conscientes de las repercusiones que conlleva su ausencia, así nos lo hace saber Modesto.

El segundo foco que se hace visible en esta categoría son las experiencias sociales. De nuevo a través de las mismas, volvemos a ver cómo los matrimonios reproducen los patrones sociales aprendidos durante su trayectoria biográfica. La socialización masculina es aprovechada por los hombres para dar muestras de su virilidad en el espacio público, por ello es común que los protagonistas nos hablen de cómo iban al bar, se reunían en la plaza del pueblo o hacían negocios con el ganado.

Los espacios de socialización femenina (costura en la puerta de casa, cuidado de la descendencia mientras juega o el paseo de camino hacia la iglesia), sirven para que las mujeres puedan compartir sus triunfos, problemas y preocupaciones con otras mujeres que viven su misma situación. Nuestra investigación discrepa de la de Martín (2004), en la que se escribe cómo los hombres no suelen dar importancia a estos espacios en los que las mujeres comparten sus situaciones personales. Paula, por ejemplo, explica que su marido no era partidario de que ella estuviera en sus tiempos libres con las vecinas, pues sabía que ese tipo de actividades podían suponer un intercambio de información de la situación que vivía el matrimonio, que no era de interés público.

Será la jubilación un hecho crucial que marcará las prácticas familiares y sociales de los participantes. A partir del análisis de la información rescatada en los relatos vemos como uno de los factores esenciales que se presentan en esta etapa son las relaciones conyugales, coincidiendo con el trabajo de Henkens y Leenders (2008). En esta etapa aumenta el número de actividades que la pareja realiza en común (excursiones, viajes, actividades de ocio y culturales) y será el momento en el que se perciba una mayor dependencia tanto emocional como física, de los protagonistas hacia sus parejas.

Quizás sea esta vinculación la que hace que los participantes -especialmente los hombres- modifiquen las prácticas cotidianas que habían realizado hasta el momento. Así, por ejemplo, los hombres reconocen que suelen ir a por el pan, colaborar en algunas tareas del hogar y dedicar tiempo al cuidado de sus nietos y nietas (actividades que hasta el momento habían sido realizadas por las mujeres). Las mujeres continúan desempeñando en esta etapa su rol de cuidadoras y modificarán algunas de sus prácticas, pues al tener más tiempo para el ocio, se apuntan a actividades vinculadas con la promoción de la salud en la tercera edad, participan en actividades religiosas y realizan más visitas a familiares y amigos, aspectos que también se presentan en investigaciones como la de Bellido (2013), contextualizada en la provincia de Alicante. Las relaciones sociales para uno u otro sexo serán fundamentales para sobrellevar esta primera etapa de la vejez.

Pero este momento de jubilación también sirve a nuestros participantes para mirar atrás y darse cuenta de lo que ha supuesto nacer en una determinada clase social y ser hombre o mujer. Económicamente, los protagonistas (principalmente masculinos) aprecian que después de toda una vida dedicada al duro trabajo, sus pensiones, en la mayoría de los casos, no llegan a cubrir las necesidades vitales. Peor paradas salen las mujeres, que en todos los casos perciben un sueldo que ronda la miseria y las condena de nuevo a la sumisión masculina.

Las repercusiones económicas de la jubilación junto a algunos sentimientos encontrados en esta etapa, llevan a nuestros protagonistas a no querer hablar demasiado sobre su situación personal a partir de este periodo. En sus narraciones es recurrente escucharles decir una de las razones por las que se produce esta situación y que ya aparece en trabajos como el de Macionis y Plummer (2011): la soledad. La separación de compañeros del trabajo, la pérdida de familiares y amigos, el contacto más esporádico con hijos e hijas y en el peor de los casos, la muerte del cónyuge, llevan a nuestros participantes a tener cierto sentimiento de añoranza por el pasado.

Junto a la soledad se une otro problema descrito en el estudio de Rodríguez (1979): el paternalismo con el que los protagonistas dicen ser tratados. Algunos problemas de salud unidos a otros vinculados con la imposibilidad de poder gestionar sus propias condiciones de vida -totalmente vinculadas con la escasa formación recibida- llevan a los participantes a realizar afirmaciones como “yo ya no valgo para nada”, que llevan implícitas importantes cargas emocionales.

El ausente reconocimiento social que vive el colectivo de personas nacidas en familias populares de posguerra, unido a los escasos logros personales y profesionales que han llegado a tener, gracias a la educación recibida influyen de forma determinante en la pérdida de su autoestima y su estabilidad emocional en la vejez.

#### **9.4.3. Un punto y seguido en la memoria**

El fin de las entrevistas y los sentimientos percibidos al narrar la experiencia hacen que los participantes tengan emociones encontradas tras el narratorio. El despertar de su recuerdo llegó acompañado desde nuestros primeros encuentros, de un sinfín de reflexiones y preguntas que les sirvieron, coincidiendo con Macionis y Plummer (2011), para reflexionar acerca de sus logros y decepciones y reconciliarse con el pasado que les tocó vivir.

Es indudable que el encuentro con imágenes y recuerdos de su memoria influyó de forma determinante en su parte emocional. Vázquez (2001) explica que mediante la narración se dota de afectividad al tiempo, convirtiéndolo en tiempo vivido y también irreversible, algo que se ha hecho constar a través de la recogida de testimonios. Cuando los protagonistas encuentran en su memoria a personas con las que han convivido y relatan sus experiencias junto a ellas, su mirada revive la utopía de su encuentro, la fantasía de poder manejar la temporalidad y la nostalgia que supone sentir el adiós de su recuerdo.

La ira, la tristeza y el dolor sufrido en sus trayectorias vitales por su condición social, se hacen constar a través de sus palabras al finalizar los encuentros. Los testimonios orales les llevaron a revivir espacios del recuerdo que habían sido lapidados por la memoria y que guardaban dolorosas escenas. Experiencias traumáticas vividas como fusilamientos, la sensación del hambre, la pérdida de familiares por no disponer de recursos económicos o la rememoración de situaciones en las que la clase social y el sexo resultaron ser factores degradantes, hacen que los protagonistas sientan cierta sensación de angustia y desolación ante el recuerdo de su pasado. No deja de ser llamativo como el revivir de estas experiencias se asemeja a lo que la infancia de otras regiones españolas vivió en aquel momento (Amer et. al, 2013; González, 2007; Peinado, 2012; Pérez, 2004; Romera, 2016; Schriewer & Meseguer, 2016, entre otros) e incluso también los que niños y niñas de otras dictaduras como la argentina (Alberione, 2018; Llobet, 2014, 2015; Torres & Dalmaroni, 2016); o la chilena (Castillo, Peña, Garrido, & González, 2017) recuerdan haber vivido tras el fin de las hostilidades. Este paralelismo nos lleva a concluir cómo ciertas representaciones en torno al miedo vivido tras el inicio de una represión y la sensación de inseguridad y la turbación que genera en los menores el no tener cubiertas sus necesidades básicas, serán los aspectos que mayor influencia educativa tengan en sus trayectorias.

Los estudios anteriormente citados también se asemejan con el nuestro en relación a lo que ha supuesto para todas estas personas contar su recuerdo. A la tristeza por el sentimiento de dolor y pérdida se añade también la alegría por el encuentro que los protagonistas tienen con su infancia y juventud, momentos que ellos mismos tomaban como perdidos y olvidados y que a través de su recuerdo y verbalización vuelven a asomarse en su memoria. Es especialmente importante este recuerdo para nuestra investigación, porque nos hace ver la importancia que tienen ciertas escenas y pasajes aprendidos como muestras de la educación recibida. No cabe duda de que el papel terapéutico de la narración, como afirman los protagonistas al finalizar las entrevistas, les ayuda a reconciliarse con ese pasado y a liberar sus miedos y anhelos.

Terminamos esta discusión de datos no sin antes hacernos eco junto a Llobet (2014) y Thompson (1988) de cómo el desnudar las experiencias vividas por nuestros protagonistas a lo largo de sus trayectorias, nos ha llevado a un contexto inesperado y desconocido en la investigación histórico-educativa franquista. Dando voz a los traumas y las prácticas cotidianas de los participantes hemos logrado llegar a un mundo de significados en el que los aprendizajes se encuentran insertos en el plano afectivo, en el emocional. La familia, la escuela y la comunidad se presentan como los culpables de inculcar a la educación popular de posguerra una serie de enseñanzas que han condicionado sus vidas y que aún en nuestros días se hacen visibles sus consecuencias. Son muchos los datos que podrían ser discutidos a partir de los testimonios de los participantes, pero quizás el mayor debate acerca de ellos sería cuestionar cómo la historia de la educación ha podido prescindir de estas voces (Portelli, 2017). Estamos de acuerdo con Caspard (2009) en que solo dando voz a la memoria de los hijos de campesinos y trabajadores podremos comprender cómo la educación escolar y familiar ha sido la generadora de hábitos de clase, un aspecto que ha llevado a los más humildes al silencio y a la ocultación de su memoria y que les ha convertido en víctimas de la historia.

## CAPÍTULO X: EL FINAL DEL CAMINO... ALGUNAS CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Estaba sentada en la hierba. Una tímida brisa zarandeaba las hojas de los árboles. Sabía que había llegado el final del camino. Los datos que había recogido en cada uno de los paisajes por los que había transitado me llevaban a una realidad aún hoy viva, una realidad vivida. Se hacía patente la formidable influencia que la educación había tenido para aquellos niños y niñas que se convirtieron en ancianos y ancianas, tras un duro andar en el camino. Mientras reflexionaba sobre aquella conclusión, dejé caer, de forma fortuita, la mano sobre el suelo y mi dedo pulgar rozó el lomo de un libro. Bajé la mirada y contemplé el título de aquella obra... *Los deberes de la memoria de la educación*. Sentí curiosidad por abrir aquel manual que me había acompañado tantas tardes en aquel recorrido y leí uno de los fragmentos que tenía señalados:

Frente a ese tipo de memoria agradecida, sumisa y obediente a los vendedores de todos los tiempos, que frecuenta la visión ditirámica del presente, contra esa imagen del pasado como un tiempo continuo y vacío, como un recipiente, como una gigantesca acequia que conduce el agua de la historia universal hacia el progreso, se levanta la idea de una relación entre el ayer y el hoy como conflicto abierto, como campo de fuerzas entre el pasado y el futuro, donde comparecen las voces de los derrotados, rescatadas gracias al impulso prometeico de los proyectos emancipadores de hoy para el futuro. Entonces la historia a contrapelo se hace contramemoria crítica y deviene, por decirlo así, en “otra historia” (Cuesta, 2007, pp. 52-53).

Cerré los ojos, me tendí sobre la hierba y me di cuenta que quizá este camino no había hecho más que empezar. Quedaba una tarea fundamental: contar “otra historia”.

El último capítulo que se presenta a continuación trata de aportar las conclusiones a las que hemos llegado con nuestro estudio. A través de las mismas, intentaremos dar respuesta a los cuatro objetivos específicos que planteábamos al inicio de la investigación y que han guiado el análisis y la discusión de los datos de la tesis. Serán estos argumentos, los que faciliten la reflexión sobre la pregunta general que ha motivado toda la investigación:

*¿Qué influencia ha tenido la educación para la infancia de clase popular segoviana, nacida en la década de 1930, en sus trayectorias vitales?*

La respuesta a este cuestionamiento y la crítica hacia el recorrido de investigación realizado será la clave para pensar en las contribuciones esenciales del estudio y las limitaciones percibidas a lo largo del mismo. Esta reflexión guiará futuras líneas de investigación que permitan mejorar, ampliar y comparar los resultados descubiertos hasta el momento.

El capítulo concluirá con un último apartado en el que expondremos lo que ha supuesto a nivel personal y profesional para la investigadora, la realización del estudio, dando

con ello una muestra y a la vez haciendo un guiño a la importancia de llevar a cabo estudios que traspasen los meros límites de la objetividad para penetrar en el conocimiento humano desde y con la voz de las personas implicadas en la investigación.

## **10.1. Un esbozo de las conclusiones**

En el presente apartado trataremos de presentar algunas conclusiones vinculadas con los cuatro objetivos específicos de nuestro estudio. Su presentación nos permitirá concluir dando una respuesta a la pregunta general que vertebra la tesis.

Hemos nombrado los apartados de este punto a partir de preguntas que cuestionan cada uno de los objetivos de la tesis, mostrando cómo las conclusiones aportadas, son la respuesta de la investigadora, desde su posicionamiento político y social, al tema investigado. Precisamente, como explica Bassi (2014) será esta forma de situarse ante la investigación y de tomar una postura consciente y explícita la que de la posibilidad de crear un buen trabajo con relatos de vida, de discutir abiertamente sobre las conclusiones del estudio y de aportar un mayor uso y legitimación al método biográfico-narrativo en el contexto académico. Buscar una posición “objetiva” en este tipo de estudios (y en general en cualquier metodología cualitativa) no solo no es recomendable, sino que generaría un gran sesgo en la investigación.

### **10.1.1. ¿Qué enseñan la familia y la comunidad a la infancia de clases populares en el franquismo?**

Los datos descubiertos en la primera categoría de análisis han dado muestras de cómo la familia se revela en el estudio como la mayor institución educadora de la infancia de las clases populares. Los patrones que rigen las enseñanzas de la agencia familiar están guiados por la perpetuación del sexismo y el cumplimiento de los cánones de género, influidos por el momento histórico que estaba viviendo la España del momento. El menor solo se ve reconocido dentro del ente familiar si reproduce a través de sus comportamientos y prácticas cotidianas el modelo que le corresponde por haber nacido hombre o mujer. Pero los testimonios dan muestras de cómo niños y niñas, a pesar de asumir estos roles, no se sienten cómodos con sus enseñanzas. Los niños quieren jugar a juegos de niñas, sienten la necesidad de emocionarse y recibir el afecto de sus padres y muestran interés por aprender a hacer las labores de casa. Las niñas quieren compartir espacios y tiempos con los iguales del otro sexo y denuncian que son privadas de más horas de juego que los niños. Este tipo de afirmaciones, nacidas desde las voces de nuestros participantes, contemplan cómo los protagonistas sienten rechazo hacia un modelo familiar sexista, en el que ninguno de los dos sexos siente satisfechas plenamente sus capacidades y su desarrollo personal. La ausencia de ejemplos y mecanismos que permitieran transgredir los moldes de género, no es más que el reflejo de una privación total de cultura para la infancia perteneciente a colectivos desfavorecidos. Sin acceso a libros ni juegos y despojados de cualquier actividad cultural, los menores solo podían aprender de las actividades que realizaban a diario sus propios padres, viéndose privados de la más mínima educación integral y de sus posibilidades de realización.

La sociedad, también se encarga de reproducir estos modelos de género y además de transmitir a través de mecanismos adoctrinadores y represivos, la importancia de que cada persona asuma su clase social de pertenencia. Los datos ponen en el punto de mira a la Iglesia como la institución modeladora de los comportamientos sociales de la infancia más humilde. A nivel emocional, hemos visto cómo esta institución no solo alecciona a los pequeños en modelos de clase y género sino que se encarga de transmitirles verdadero pánico si no los cumplen. Besar la mano del sacerdote siempre que este fuera visto; no realizar ningún tipo de actividad que transgrediera el orden impuesto; colocarse en ciertos lugares de la iglesia atendiendo a la condición social y el sexo; o sufrir abusos físicos y psicológicos si no se respetaba el orden establecido, son solo algunas de las acciones que aún permanecen en la memoria de los participantes y que dejan constancia de cómo el miedo y la intimidación fueron las líneas maestras de una educación generacional marcada por las enseñanzas eclesiásticas.

Los resultados extraídos en esta categoría muestran cómo el lenguaje, las prácticas cotidianas, el uso de los espacios públicos o los recursos, configuran de forma determinante la identidad desde la infancia. Las primeras enseñanzas clasistas y sexistas recibidas a través de la familia y la comunidad llevan a nuestros protagonistas a asumir desde edades tempranas su pertenencia a un estrato social bajo. Admitir su condición social y conformarse con lo que les ha tocado vivir, son las dos enseñanzas clave transmitidas desde la familia y la comunidad.

### **10.1.2. ¿Cómo repercute la educación formal en las experiencias biográficas de los protagonistas?**

Los puntos más sobresalientes dentro de la educación formal de nuestros protagonistas tienen que ver con la experiencia vivida dentro de una determinada modalidad de escuela. Sabemos, por el contraste de fuentes, que las diferencias entre los escolares que asistían a escuelas públicas nacionales y los que cursaban sus enseñanzas en centros privados eran múltiples. Diferencias de vestido, de materiales, de experiencias, de actividades... Los participantes ya sabían desde el inicio de su escolaridad que su escolarización no sería duradera y, además, que no tendrían posibilidad de continuar sus estudios tras este periodo. Ya hemos visto cómo el ejemplo de otros compañeros y compañeras, las posibilidades económicas de sus familias y su condición social les hacía tener este tipo de conocimientos previos a su experiencia escolar. Por ello, los protagonistas vivieron su escolaridad de forma emotiva, siendo conscientes de la importancia del aprendizaje en aquel periodo, intentando que aquella experiencia les diera la posibilidad de adquirir algunas destrezas como el cálculo, la lectura y la escritura, enseñanzas que serían de gran utilidad para sus núcleos familiares. Los testimonios han sido clave para revelar cómo las familias pedían a los menores escolarizados, que les acompañaran a hacer negocios o les leyeran algunos documentos, dando muestras del valor que para esta clase social segoviana tenía la alfabetización de la descendencia.

Pero, además, los protagonistas viven el periodo escolar de forma agradecida. Serán este tipo de datos los que nos hagan pensar que no era tan relevante para la infancia de clase

popular el tipo de conocimientos que aprendieron dentro de la escuela, ni siquiera los abusos que muchos de ellos sufrieron a través de castigos físicos, como la posibilidad misma de poder alfabetizarse, aspecto que resulta crucial, pues algunos de sus progenitores e incluso sus propios hermanos, ni siquiera habían podido recibir una educación formal. La emotividad con la que recuerdan sus experiencias escolares y la precisión con la que narran algunos aprendizajes y escenas de aquellos años de escuela, corrobora la importancia que para ellos tuvo esa escolarización.

No deja de ser llamativo cómo los datos recopilados en este punto cobran especial relevancia en nuestros días. En España, según datos publicados por Eurostat y la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE, en el año 2015, la tasa de abandono escolar temprano española se situaba en un 20% y más de un 30% de los estudiantes de Educación Secundaria no llegó a graduarse, dejando patente cómo la equidad educativa aún hoy no está garantizada en el país (Assiego & Ubrich, 2015).

Además, de acuerdo con los datos de estudios como el de Pérez, Rodríguez & Sánchez (2001), ronda el 40% el número de familias que prefieren que sus hijos estudien en centros privados, pues la herencia histórica les ha llevado a pensar que la escolarización en este tipo de instituciones es garantía de que los escolares puedan llegar a ocupar puestos de relevancia social en su vida adulta. Incluso, hemos llegado a ver, cómo en los últimos años asistimos a una oleada de padres y madres que consideran que el ideario religioso de un centro (aunque no sea compartido o puesto en práctica en su vida familiar), la adopción de modelos de escuela segregada o la ausencia de estudiantes inmigrantes en el aula asegura una mayor calidad educativa (Subirats, 2017).

Nuestra tesis ha dado muestras del efecto que producen este tipo de modelos educativos clasistas y tradicionales en la vida de las personas más desfavorecidas, pero también de las repercusiones que ha tenido en la memoria social no haber dado voz a las experiencias de ciertos colectivos, que sin duda abren la puerta a un debate infinito sobre la importancia de una educación formal justa, democrática, equitativa e inclusiva.

### **10.1.3. ¿Qué aprendizajes se destapan a partir de las vivencias de juventud?**

Los hallazgos más relevantes en este punto nos llevan a confirmar que la etapa de la juventud se presenta como fundamental para terminar de moldear la educación de los protagonistas. Serán las primeras experiencias laborales, junto al entramado de aprendizajes protagonizado a partir de la menstruación, el servicio militar y las relaciones entre sexos, las que hagan a los participantes comprender el lugar que ocupan en la sociedad. El estudio resulta interesante en este punto porque permite adentrarse en un mundo de significados que deja patente cómo las mujeres no se encuentran cómodas con el papel que les toca asumir. Son las propias participantes las que expresan su disconformidad con la imposibilidad de realizar estudios tras el periodo escolar, con las vivencias subordinadas que sienten en los primeros empleos y la cotidianidad y con su consideración social. Incluso los propios hombres denuncian a través de sus palabras cómo, aunque ellos sufrían una situación angustiosa por pertenecer a la clase popular, las peor paradas de esta situación eran las mujeres, pues como ellos mismos explican “las mujeres no podían hacer nada”. Lejos de aceptar el modelo de género impuesto, las

mujeres de clase popular expresan su malestar ante el mismo y denuncian la falta de mecanismos y recursos para haber podido revertir su situación, lo que las llevó a asumir un papel abnegado.

Las repercusiones del tipo de educación recibida por los participantes en esta etapa juvenil, en la que se presenta el más rancio sexismo, llegan hasta nuestros días. El sistema patriarcal ha favorecido la violencia de género que hoy vivimos, la subordinación de las mujeres respecto a los varones, la limitación del ascenso laboral del colectivo femenino al interior de las organizaciones, la diferencia de sueldos entre hombres y mujeres ante un mismo trabajo, el reparto desigual de las responsabilidades familiares o el nulo reconocimiento económico a la labor del hogar, entre otras muchas cosas. Estas consecuencias dejan constancia de la necesidad, como explica Gómez (2012), de revisar los modelos de masculinidad y feminidad hegemónicos, indagar sobre temas educativos históricos y resolver una tarea aún pendiente, la igualdad, que jamás podrá ser satisfecha silenciando las experiencias del colectivo femenino.

Pero además del aprendizaje vinculado al sexismo, en esta etapa también vemos una importante carga de enseñanzas relacionadas con la consumación de aprendizajes vinculados a la identidad nacional. La obligación de los varones de realizar el servicio militar, las prácticas relacionadas con el folclore, la masiva participación de hombres y mujeres en actos de la Iglesia, la parafernalia patriótica en cada uno de los homenajes a los “héroes” y “mártires” franquistas o la obligación de los jóvenes de participar en las misiones y de las muchachas de asistir a ejercicios religiosos, llevarán a nuestros protagonistas a afianzar una identidad nacional, que había comenzado a ser inculcada desde las vivencias infantiles y escolares y que tenían su continuación en la juventud. Estas enseñanzas favorecieron la perpetuación de la cultura nacional-católica y del régimen político franquista.

#### **10.1.4. ¿Cuáles son las repercusiones de la educación recibida en la vida adulta de los participantes?**

La educación recibida por los protagonistas en la etapa infantil y la adolescencia tiene sus repercusiones en la vida adulta. Los participantes cumplen con el patrón de vida adulta que les ha sido inculcado desde la infancia. Después del matrimonio, la llegada de la descendencia será uno de los momentos más esperados, pues tanto hombres como mujeres verán cumplidas las expectativas para las que han sido educados. Para el hombre, el nacimiento de los hijos supondrá la muestra pública de su virilidad y la asunción de su papel como responsable del mantenimiento económico de la familia. Para la mujer, el cuidado de los menores y su educación serán su máxima ocupación hasta que estos lleguen a la edad adulta.

En esta etapa vemos también como las políticas iniciadas por el régimen desde el comienzo de la dictadura, influyen de forma directa en la vida de los participantes. Las políticas económicas, laborales y sociales, que habían dejado a ciertos sectores de la población en situación marginal, continuaban haciendo sus estragos en este periodo. Las clases populares siguen viéndose privadas de seguros médicos, tienen problemas para que sus hijos puedan continuar con sus estudios, se ven limitadas para ofrecer a la

descendencia actividades culturales y carecen de ayudas para el cuidado de sus mayores, que siguen viviendo en pésimas condiciones y falleciendo en sus hogares. Estas experiencias serán imborrables en la memoria de los protagonistas, que sienten en los primeros años de matrimonio, cómo su clase social está absolutamente desprotegida.

Hombres y mujeres vivirán sus experiencias adultas vinculados a su colectivo hasta un momento de la trayectoria que favorece un cambio: la jubilación. Los datos extraídos muestran cómo esta etapa, que comienza con el fin de la vida laboral, hace que los protagonistas reflexionen acerca de sus logros y fracasos y modifiquen sus comportamientos sociales. Pero además, será este momento en el que comiencen a darse cuenta de cómo las decisiones tomadas a lo largo de su trayectoria, influidas por su educación, han repercutido en su calidad de vida en la vejez.

Los datos aportados por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, con fecha 1 de abril de 2018, ayudan a contemplar cómo nuestros protagonistas perciben pensiones que rondan los 600 euros para los hombres y 300 euros para las mujeres. Estas cuantías son las que nos permiten materializar cómo las políticas educativas del régimen tienen unas repercusiones que llegan hasta nuestros días, favoreciendo la reproducción de clases sociales desfavorecidas, que viven rozando el umbral de la pobreza. Las percepciones económicas, además, ayudan a generar otros problemas como la imposibilidad de realizar actividades culturales y de poder recibir ayudas en el hogar, aspectos que limitan la vida de nuestros protagonistas y les llevan a vivir esta etapa de la vejez con sentimientos negativos.

#### **10.1.5. ¿Qué influencia ha tenido la educación para la infancia de clase popular segoviana, nacida en la década de 1930, en sus trayectorias vitales?**

Las conclusiones extraídas a partir de los cuatro objetivos específicos dan respuesta a nuestra pregunta de investigación inicial. Las divergencias halladas entre la teoría y la realidad estudiada a partir de los narratorios, hacen patente cómo la educación no solo fue fundamental para que los protagonistas reprodujeran en sus trayectorias vitales una serie de patrones vinculados a su clase social y su sexo, sino que se convirtió en el elemento que más influyente en sus vidas. La forma en la que los participantes narran su experiencia, entienden el mundo y se relacionan con él está totalmente mediada por la educación que recibieron a través de la familia, de la escuela y de la comunidad. El modelo educativo transmitido a través de estas tres agencias educadoras y caracterizado por el sexismo, el clasismo y la segregación, ha favorecido que los protagonistas del estudio no pudieran experimentar un desarrollo personal y profesional pleno y se vieran limitados para manejar sus destinos, que quedaron -y aún siguen estando- en manos de los intereses del poder. Las repercusiones de la educación recibida llegan hasta el momento inicial en forma de problemas de salud, traumas, falta de consideración social y pensiones ínfimas.

Una de las conclusiones clave del estudio realizado y que amplía trabajos como los de Bernardi y Cebolla (2014); Fernández, Mena y Riviere (2010); o Martínez (2013), es que no solo hay una relación constatable entre la clase social y el género y las trayectorias educativas de los españoles, sino que además la trayectoria escolar es una

palanca para la reproducción de patrones sociales en clases sociales empobrecidas. El franquismo se encargó de configurar proyectos de vida diferentes para los ciudadanos en función de su sexo y de su clase social. La educación formal y no formal recibida por la infancia de clase popular, en los primeros veinte años de su vida, supuso la llave para la perpetuación de las diferencias entre estratos sociales, cuyas influencias llegan hasta nuestros días.

## **10.2. Alcance y limitaciones de la investigación**

En relación al alcance de la investigación realizada queremos mencionar que nuestra intención ha sido indagar desde la microhistoria en el conocimiento de la educación de clases populares en la provincia de Segovia durante el franquismo (incidiendo en el periodo de posguerra). Por ello, la investigación se centra exclusivamente en recoger las voces de este colectivo en dicho contexto geográfico.

Este alcance es el que dibuja algunas limitaciones referidas al territorio, pues las conclusiones de dicho estudio se refieren al tiempo y al espacio en el que se sitúa nuestro trabajo. El contraste de datos con otras investigaciones realizadas en diferentes regiones de la geografía española, podrían dar luz a nuevos resultados y cuestionamientos.

Otra limitación del estudio podría ser el número de participantes. El número de relatos recogidos no es abundante, aunque sí lo es la información recogida dentro de cada testimonio. A pesar de ello, queremos hacer constar que a partir de la elaboración del tercer relato de vida, los datos recogidos coincidían con un patrón de similitudes entre las vivencias de los protagonistas, algo que se fue repitiendo en sucesivas entrevistas. Alcanzamos de este modo una saturación de datos, que es indicativa del rigor del estudio. Esta repetición nos permite defender la relevancia teórica que aportan los datos recogidos en nuestra investigación.

En relación al tiempo, dado que la investigación se centra prioritariamente en recoger datos de la infancia de los protagonistas, quizás sería precisa una mayor profundización en las vivencias en la etapa adulta, para matizar algunas cuestiones que no quedan suficientemente discutidas. Las vivencias en torno a las relaciones sexuales en el matrimonio, el sentimiento experimentado tras la muerte del cónyuge, las repercusiones emocionales de la emancipación de hijos o la orientación de la descendencia para la elección de sus futuros profesionales podrían ser núcleos clave para mejorar el análisis.

En relación a los recursos personales, dos son las limitaciones que tiene el estudio. La primera de ellas es que, cuando se inicia el estudio, la investigadora no posee una titulación vinculada específicamente a la historia. Esta ausencia de formación, nos ha llevado a emplear un importante número de horas en bucear en la historia del franquismo. Sin embargo, quizás la falta de formación haya sido la clave para transgredir la visión dominante en la historiografía educativa y plantear un enfoque del estudio desde la historia oral. Además, -y esta sería la segunda limitación- las personas seleccionadas para el estudio, como exponíamos desde las primeras páginas, tienen de una u otra forma relación con la investigadora, algo que podría ayudar a sesgar los datos

finales. No obstante, esta proximidad es la que nos ha permitido poder penetrar en las trayectorias vitales de los protagonistas y obtener algunos datos personales que se narraron en un ambiente de confianza y complicidad mutua.

### **10.3. Contribuciones del estudio y futuros desarrollos**

Entre las aportaciones más destacadas de esta tesis doctoral podemos citar cómo hemos logrado conocer las experiencias educativas de uno de los grupos sociales más vulnerables de la dictadura: la infancia de clases populares. El hecho de que el estudio no solo se centre en las vivencias infantiles de los protagonistas, sino que además abarque sus trayectorias vitales, ha sido la clave para revelar cómo la educación recibida por este colectivo, tanto en su niñez como en su juventud, ha sido determinante en la configuración de su propia biografía, llegando a incidir su influjo hasta la vejez.

Desde la educación formal, la investigación también nos ha permitido adentrarnos en el conocimiento de las escuelas públicas nacionales de la provincia de Segovia, a través del relato de sus propios alumnos y alumnas. La visión que los niños y las niñas aportan sobre la cultura escolar nos sumerge en el mundo de las emociones, de la afectividad, de la subjetividad. El reencuentro de los protagonistas en su memoria con manuales escolares, iconografía, rituales y canciones hace despertar el recuerdo escolar de su letargo, dejando al aire libre la influencia de una huella educativa totalitaria.

En el plano no formal, dos instituciones complementan la labor educativa: la familia y la Iglesia Católica, ambas insertas en un gran entramado llamado Estado. Las biografías de los participantes hacen visible cómo la influencia de estos dos agentes resulta ser aún más condicionante para la educación de las clases populares, que la propia educación formal. Esta conclusión resulta reveladora pues pocos trabajos tratan de adentrarse en la incidencia que los conocimientos transmitidos por ambas instituciones tuvieron para los menores más desfavorecidos.

Centrándonos en la aportación que este estudio presenta desde el método biográfico narrativo, señalamos su contribución a la historia social, rescatando las voces de las clases populares de Segovia en la posguerra; y a la historia de la educación, superando los límites de la educación formal, para adentrarnos en otros espacios educativos que no han sido considerados tradicionalmente en el análisis de la educación franquista.

Pero si hay algo relevante en este trabajo son los testimonios de los protagonistas. Sus experiencias no solo han dado muestras de una inmensa lucha y superación personal, sino de una enorme capacidad para afrontar la vida y las adversidades. Quizás sea esta la mayor enseñanza que palpita entre las líneas de la presente tesis.

Son las aportaciones citadas en los párrafos superiores, las que nos llevan a plantear futuras líneas de investigación a partir del estudio realizado. Sería conveniente recopilar otros testimonios del mismo colectivo de población, en diferentes regiones de la geografía española, con el objetivo de establecer paralelismos y diferencias entre las experiencias educativas vividas en el contexto segoviano y las percibidas en otras zonas.

También resultaría interesante, dentro de la provincia de Segovia, rescatar los testimonios de infancia de otras clases sociales, nacidas en la década de 1930, cuyas experiencias escolares, estuvieran enmarcadas en escuelas privadas. A través de sus narratorios, podríamos establecer una comparación con los relatos de la clase popular, valorando las repercusiones que la educación y la clase social tuvieron en la estratificación social de la dictadura.

Otra de las líneas de investigación podría ser indagar en las vivencias de infancia de otros regímenes totalitarios nacidos en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, con el objetivo de relacionar la educación vivida bajo diferentes dictaduras.

#### **10.4. La huella del estudio en la trayectoria personal y profesional de la investigadora**

Termino este recorrido haciendo alusión a lo que ha supuesto para mi trayectoria personal y profesional la presente tesis doctoral. Me cuesta escribir estas palabras, porque sé que suponen poner un punto final a cinco años de trabajo, que no sólo me han enriquecido desde el punto de vista académico, sino que han supuesto para mí una inmensa fuente de aprendizajes a nivel personal.

Conocer las biografías de los protagonistas me ha permitido adentrarme en la educación franquista y pensar cómo la clase y el género -rasgos sociales que no elegimos al nacer- marcan nuestras vidas. Esta no es una historia pasada, pues aún en nuestros días, son muchas las víctimas de sistemas educativos que se disfrazan de democráticos bajo la trampa de la exclusión.

El despertar de los aprendizajes de esta tesis también ha hecho cuestionarme mi propio papel como pedagoga y como maestra. En este recorrido, he sido consciente no solo de la influencia que tiene cada una de mis actuaciones dentro del aula, sino también fuera de ella. El compromiso que tiene el colectivo docente con la enseñanza de una historia crítica y democrática traspasa el planteamiento de fórmulas alternativas a la educación tradicional. Combatir a través de nuestras acciones diarias contra el desprecio que han sufrido ciertos colectivos a lo largo de la historia, no debería ser una opción política sino una obligación moral a favor de la justicia y la dignidad humana.

Otra de las cosas que me ha enseñado esta tesis es a vivir la historia. Explica Emili Ferrando que la práctica de la historia oral permite al investigador acercarse a la historia:

(...) de una manera estimulante, viva, directa, personal, implicativa, motivadora y democrática. Se aprende historia a partir de las experiencias de los propios protagonistas, se aprende a valorar lo cotidiano, la vida de las personas cercanas y de las anónimas, se aprende a ser agradecido con el trabajo de los mayores, a ser respetuoso, tolerante y comprensivo con los demás (Ferrando, 2006, p. 119).

Como dice mi director, podríamos haber abordado esta tesis desde una visión meramente arqueológica de la educación, exhumando los cadáveres de la historia de la escuela, pero hemos optado por hacer de esta historia algo vivo. Las palabras de los

participantes nos ayudan a responder a nuestras preguntas de hoy, a valorar la educación y a realizar una reflexión crítica sobre la realidad actual.

Hoy sé que jamás hubiera llegado a extraer estas conclusiones en un archivo histórico ni comparando datos estadísticos. Antonio, Felisa, Gregorio, Gloria, Modesto y Paula han sido mis maestros en este tiempo y mi motivación fundamental para escribir esta tesis. A ellos no solo tengo que agradecerles su confianza en el proyecto, el tiempo que me han dedicado y sus enseñanzas. Sino también su humildad, su valentía y su lucha por la vida, que se han convertido para mí en ejemplos a seguir. Queridos protagonistas, gracias por marcar vuestra huella en mí.

## CHAPTER X: THE END OF THE ROAD... A FEW CONCLUSIONS TO THE STUDY

I was sitting on the grass. A light breeze rippled the leaves of the trees. I knew that I had come to the end of the road. The data I had collected in each of the environments I had passed through had brought me to a reality that was still going on today – a reality that was being lived. I could clearly see the obvious influence that their education had had on those boys and girls who had now become old men and women, after a tough and lengthy journey through life. While I was musing about that conclusion, I casually let my hand fall to the ground, and brushed the spine of a book with my thumb. I looked down and thought about the title of that book: *Los deberes de la memoria de la educación* (The Work of Memory in Education). I felt a wave of curiosity to open the book, which had been by my side through so many nights over the course of this project, and I read one of the segments of text I had highlighted:

In the face of this type of memory – grateful, submissive and obedient to the Sellers of all time, which subscribes to the dithyrambic view of the present, against that image in the past as a continuous and empty expanse of time, as a vessel, as an enormous channel carrying the water of the universal history towards progress – comes the idea of a relationship between yesterday and today as an ongoing conflict, as a field of battle between the past and the future, where the voices of the vanquished are all heart, saved by the promethean impulse of the emancipating projects of today for the future. Thus, history against the grain becomes critical counter-memory and, so to speak, becomes a “different story” (Cuesta, 2007, pp. 52-53).

I closed my eyes, lay back on the grass, and realised that perhaps, in fact, the journey had only just begun. There was a crucially important task left to fulfil: to tell a “different story”.

The final chapter which follows attempts to present the conclusions we have reached with our study. Through those conclusions, we shall try to serve the four specific objectives we set at the start of the investigation, which have guided the analysis and discussion of the data in this thesis. These arguments shall feed into the debate about the general question which motivated the whole investigation:

*What influence did the education they received have for working-class children in Segovia, born in the 1930s, on the paths of their lives?*

The answer to this question and critical reflection on the investigative avenues taken will be key in thinking about the essential contributions of the study and the limitations that became apparent as it proceeded. This reflection will provide guidance toward future avenues of investigation that will help improve, extend and compare the results unearthed up to this point.

The chapter closes with a final section, outlining the personal and professional implications for the author herself carrying out the study, at once demonstrating and highlighting the importance of conducting studies which go beyond the mere limits of objectivity to delve into human consciousness, from the point of view of, and with the voice of, the people involved in the investigation.

## **10.1. An outline of the conclusions**

In this section, we shall attempt to present some conclusions linked to the four specific objectives of our study. This will allow us to draw some conclusions by answering the general question which forms the foundation of this thesis.

The titles of the subsections from hereon in are formulated as questions, examining each of the objectives of the thesis in turn, showing how the conclusions drawn are the author's response, from her own political and social standpoint, to the topic investigated. Specifically, as Bassi (2014) explains, it is this manner of approaching the investigation and taking a conscious, explicit stance which will afford the possibility of creating worthy work with life stories, openly discussing the conclusions of the study and giving greater use and legitimacy to the biographical-narrative method in the academic context. To aim for an "objective" position in this type of study (and in general, with any qualitative methodology) is not only advisable; not to do so would lead to a lamentable bias in the investigation.

### **10.1.1. What did the children's families and their communities teach them in working-class environments during Franco's rule?**

The data unearthed in the first analytical category foreshadowed the way in which family, in this study, is found to be the most important educational institution for working-class children. The patterns governing what is taught by the family are guided by the perpetuation of sexism and the fulfilment of gender stereotypes, influenced by the historical environment in Spain at the time. The child is only recognised within the family unit if their behaviours and daily practices reflect the model inherent to their having been born a boy or a girl. However, the testimonials show that both the Boys and the girls, although they took on those roles, did not feel at ease with what they were being taught. The boys wanted to play some of the girls' games, they felt the need to express their emotions, to receive their parents' affection, and showed an interest in learning how to do household chores. The girls wanted to share space and time with their peers of the opposite sex, and complained of how they were deprived of more playtime than boys. Such statements, voiced by our participants, show how the protagonists feel rejection of a sexist family model, where neither sex feels fully satisfied with their capacities and personal development. The lack of examples and mechanisms to break out of the gender moulds is merely a reflection of a total deprivation of culture for children belonging to less fortunate groups. Without access to books or games, and lacking any kind of cultural activity, the children could only learn from the daily activities of their own parents, being deprived of the slightest integral education and of any possibility to achieve.

Society itself is also responsible for perpetuating these gender models, and also, by means of indoctrinating and repressive mechanisms, communicating the importance of everyone fitting into the social class to which they belong. The data highlight the Church's role as the institution modelling social behaviour for the most deprived children. On an emotional level, we have seen how that institution not only teaches young children models of class and gender, but also instils genuine terror in them if they fail to comply with those norms. Kiss the priest's hand every time you see him; do nothing whatsoever that transgresses the imposed social order; sit in certain places in church, conforming to your social condition and your gender; or suffer physical and psychological abuse if you do not comply with the established order – these are only some of the actions which remain ingrained in the participants' memories, and show how fear and intimidation were the guiding principles of a generational education marked by ecclesiastical teachings.

The results extracted in this category show how language, daily practices, the use of public space or resources have a definitive influence on the formation of identity, from very early childhood. The earliest classist, sexist teachings received through the family and community led our protagonists to accept, from a very early age, that they belonged to a low social class. Accepting their social condition and conforming to their prescribed lot in life were the two key lessons handed down through the family and the community.

#### **10.1.2. What impact did formal education have on the protagonists' experiences in life?**

The most salient points in our protagonists' formal education relate to the experience they had within a specific facet of the education system. We know, from contrasting the sources, that there were many differences between schoolchildren attending national State-run schools and those in private education: differences in dress, in the materials available to them, in the experiences they had there and the activities in which they participated, and so on. Our respondents knew, from the very start of their schooling, that their attendance at school would not last long, and also that they would not have the option of continuing their studies afterwards. We have already seen how the example of other peers, their families' financial capacities and their social status meant they had this sort of knowledge even before starting school. As a result, the protagonists went through their schooling in a certain emotional state, aware of the importance of learning all they could during that period, hoping that the experience would allow them to acquire certain skills such as reading, writing and arithmetic – skills which would be highly useful for their family groups. The testimonials collected importantly revealed how their families asked children who had been to school to accompany them (the adults) to conduct business, or to read certain documents to them, demonstrating how important the children's literacy was for that social class in Segovia.

In addition, though, the protagonists were grateful during their schooling. This type of data leads us to believe that for working-class children, the important thing was not the type of knowledge they learned in school, nor the abuse that many of them suffered

through corporal punishment, but rather the very possibility of being able to learn to read and write – an aspect which is crucially important, as some of their forebears and even their siblings had not had the opportunity of formal education. The emotion with which they recall their experiences at school, and the accuracy with which they recount some of the things they learned and the scenes they experienced during those years at school, confirm the importance that their schooling held for them.

It is particularly worthy of note how the data compiled in this section take on special relevance in today's world. In Spain, according to data published by Eurostat and the OECD's Directorate for Education and Skills, in 2015, the percentage of people leaving school early in Spain was at 20%, and more than 30% of students going onto secondary education never graduated, clearly demonstrating how, even today, educational equality is not guaranteed in the country (Assiego & Ubrich, 2015).

Furthermore, in keeping with the data phone by studies such as Pérez, Rodríguez and Sánchez (2001), around 40% of families would prefer their children to study at private institutions, as the historical heritage has led them to believe that education at this type of institution ensures that the children will be able to hold jobs of social relevance in their adult lives. We have even seen how, in recent years, there has been a flood of parents who believe that an institution's religious ideology (though it may not be shared by or practised in the children's family), the adoption of single-sex schooling or the lack of immigrant students in the classroom ensures a higher quality of education (Subirats, 2017).

Our thesis has demonstrated the impact that this type of classist, traditional educational model has on the lives of the least privileged people, but also the repercussions on social memory of not having voiced experiences of certain groups of people, which undoubtedly opens the door to a never-ending debate about the importance of a fair, democratic, equitable and inclusive formal education.

### **10.1.3. What lessons can be drawn from the children's experiences?**

The most relevant findings in this section lead us to confirm that the developmental stage of youth is critically important for completing the shaping of the respondents' education. It is their first experience of the world of work, along with the framework of learning championed from the point of their first menstruation, military service and sexual relations which helped the participants to understand their place in society. The study is interesting from this point of view, because it allows us to take an in-depth look at the world of meaning which clearly reveals how the women were not comfortable with the role in life which their gender had determined they should play. The female participants themselves expressed their discomfort at the impossibility of pursuing studies beyond their time at school, with the subordinate existence serves they experienced in their first jobs and their daily lives, and the way in which they were viewed by society. Even the men, in their interviews, tell how although they lived in a dreadful social situation because they belonged to the lower classes. Women were even worse off in this situation – as they explain, “women couldn't do anything at all”. Far from meekly accepting the gender model imposed upon them, the working-class women

expressed their discomfort with it, and complained of the lack of mechanisms and resources which would have allowed them to change their situation, which led them to assume a self-sacrificing role.

The repercussions of the type of education received by the participants at this early stage of their lives, which demonstrates the most appalling sexism, can still be felt today. The patriarchal system has encouraged the gender violence which we are experiencing even today, the subordination of women to men, the limiting of women's prospects for promotion within organisations, the pay gap between men and women who do the same work, the unequal distribution of responsibilities in the home and the non-existent financial recognition of domestic work, among many other things. As Gómez (2012) explains, these consequences demonstrate the need to re-evaluate the hegemonic models of masculinity and femininity, delving into the topics of historical education and solving something which remains a burning issue even today: equality, which can never be satisfied whilst women's voices go unheard.

However, in addition to the education linked to sexism, in this step, we also see a significant amount of learning relating to the absorption of lessons linked to national identity. The obligation for all boys to do military service, the practices related to folklore, the mass participation of both men and women in events through the Church, the patriotic pomp in every tribute paid to the Francoist "heroes" and "martyrs", or the obligation of young people to contribute to missions and of girls to attend religious rites, led our protagonists to take on a national identity, which had begun being inculcated into them from childhood and through their school days, and which they continued to have throughout their youth. These lessons helped to perpetuate the culture of National Catholicism and of the Falangist political regime.

#### **10.1.4. What have been the repercussions of the education the participants received for their adult lives?**

The education received by our protagonists in childhood and adolescence have an impact in their adult lives. The participants conform to the template of adult life that has been drilled into them since childhood. After marriage, the arrival of children of their own is one of the most eagerly anticipated moments, as in it, both the men and the women see the fulfilment of the expectations instilled in them by their education. For men, the birth of children represents a public demonstration of their virility, and their ascension to the role of provider for the family. For women, the care and education of their children will be their most important job until the children reach adulthood.

In this step we also see how the policies enacted for the regime from the very beginnings of the dictatorship had a direct influence on the participants' lives. The economic, labour and social policies, which had marginalised certain sectors of the population, continued to wreak havoc during this period. The working classes continued to be deprived of medical insurance, had problems enabling their children to continue with their studies, were limited in terms of providing the children with cultural activities, and lacked help in caring for their elders, who continued to live in appalling conditions and die in their homes. These experiences would be indelibly imprinted in

the memories of our respondents who, during their first few years of marriage, became crushingly aware of how absolutely alone their social class was.

The men and the women alike lived through their adult experiences linked to their social group, until a moment in their life paths which encouraged a change: their retirement. The data collected show how this stage, which began with the closing of the chapter of their working life, made the protagonists reflect on their achievements and failures, and caused them to make a change to their social behaviour. In addition, though, this was the time when they began to realise how the decisions taken throughout their lives, influenced by their education, have affected their quality of life in old age.

The data provided by the Ministry of Employment and Social Security, on 1 April 2018, indicate that our respondents receive pensions of around €600 for men and €300 for women. Looking at these numbers, it becomes apparent that the regime's educational policies have an impact extending even to today, encouraging the perpetuation of the reality of downtrodden social classes, who live on the breadline. Additionally, the paltry amounts of money they receive give rise to other problems, such as the inability to engage in cultural activities or receive home help – aspects which limit our protagonists' quality of life, meaning they are living through their old age with negative feelings.

#### **10.1.5. What has been the influence of education, for working-class children from Segovia, born in the 1930s, on the trajectories of their lives?**

The conclusions drawn in relation to the four specific objectives offer an answer to the question this investigation set out to address. There are divergences between the theory and the reality as we have seen it, through the lens of the narratives collected. These differences clearly demonstrate that the protagonists' education was crucially important in their repeating a series of patterns, in their lives, linked to their social class and their gender. They also show that it actually became the strongest influencing factor in their entire lives. The way in which the participants speak of their experiences, view the world and relate to it is indisputably filtered through the education that they received through their families, at school and in the community. The educational model conveyed by these three educational agencies, characterised by sexism, classism and segregation, meant that the protagonists in our study were not able to experience full personal and professional development, and were limited in controlling their own destinies, which were – and remain – in the hands of those in power. The impacts of the education they received can still be seen today, in the form of health problems, trauma, lack of social regard and a pittance of a pension.

One of the key conclusions of the study conducted here, which fits in with work such as that of Bernardi and Cebolla (2014); Fernández, Mena and Riviere (2010); and Martínez (2013), is that not only is there a demonstrable relation between social class and gender and the educational paths of Spanish children; their schooling is a lever that encourages the reproduction of social patterns in poverty-stricken social classes. Franco's regime set up different life paths for citizens depending on their gender and social class. The formal and informal education received by the working-class children, in the first

twenty years of their lives, was key to perpetuating the differences between social classes, the influence of which can still be felt today.

## **10.2. Scope and limitations of the investigation**

In relation to the scope of the investigation carried out, it should be noted that our intention was to delve, from a micro-historical point of view, into knowledge of the education of working classes in the province of Segovia during the Franco regime's reign (beginning in the aftermath of the Spanish Civil War). Thus, the investigation is centred solely on recording the voices of that group of people in that geographical context.

The scope is one that draws certain limitations in regard to the territory, as the conclusions of this study refer specifically to the period of time and the space upon which our work focuses. By contrasting data with other investigations carried out in different regions of Spain, it might be possible to unearth new results and form new questions.

Another limitation of the study could be the number of participants. There were only a small number of stories collected, although an abundance of information was collected within each testimonial. Nevertheless, it should be noted that from the elaboration of the third life story, the data collected fit a pattern of similarities between the life experiences of the protagonists – an observation which was repeated in successive interviews. Thus, we reach a point of data saturation, which is indicative of how rigorous the study is. This repetition means we can confidently state that the data collected in our investigation are theoretically relevant.

In terms of time, given that the study is focused, as a matter of priority, on compiling data from the protagonists' childhoods, it might be wise to dig more deeply into their life experiences during adulthood, to examine those questions which have not been sufficiently discussed in greater depth. Their experiences of sexual relations in marriage, the emotions they experienced after the death of their partner, the emotional impact of their children leaving home, or the experiencing of guiding their children in choosing their own future professional careers could be key points in improving the analysis.

In relation to personal resources, there are two limitations to the study. The first is that, when beginning the study, the author did not have any qualifications specifically linked to history. That lack of training led us to spend countless hours researching the history of the Francoist regime. However, it may be that the very same lack of training was the key in breaking from the dominant view in educational historiography and adopting a study focused on oral history. In addition – and this would be the second limitation – the people selected for the study, as declared from the very start, all had some form of pre-existing relationship with the researcher, which could skew the final data. However, it is that closeness which enabled us to penetrate deeply into the participants' life stories, and obtain some personal data disclosed in an environment of mutual trust and understanding.

### **10.3. Contributions of the study and avenues for future development**

Among the most notable contributions of this doctoral thesis, we could point to how we managed to discover the educational experiences of one of the most vulnerable social groups under the dictatorship: working-class children. The fact that the study focuses not only on the protagonists' experiences as children, but also how those experiences have affected their entire lives, has been crucial in revealing how the education received by this group of people, both in childhood and in adolescence, has been key in shaping their own lives, even influencing their old age.

From the point of view of formal education, the investigation has also enabled us to look into knowledge of the national State-run schools in the province of Segovia, through the words of the pupils themselves. The vision that the boys and girls offered of their school culture drew us into the world of emotions, affection and subjectivity. Presenting the protagonists with schoolbooks, iconography, rituals and songs awakened their memories of their stagnation, revealing the influence of a totalitarian educational experience.

On an informal level, two institutions complement the work of the schooling system: the family unit, and the Catholic Church, both forming part of the large framework known as the State. The biographies of the participants demonstrate how the influence of these two agents is actually even more formative for the education of the working classes than formal education itself. This conclusion is very revealing, as there have been few works published which attempt to investigate the impact the knowledge transmitted by these two institutions had for the most deprived of children.

Focusing on the contribution this study makes from the point of view of narrative biographical method, we can point to its contribution to social history, saving the voices of the working class in Segovia in the post-war period; and history of education, going beyond the bounds of formal education and into other educational arenas which have not traditionally been considered in the analysis of education under the Francoist regime.

Yet what is most relevant in this work is the testimony offered by the interviewees. Their experiences not only demonstrated an immense struggle and personal achievement, but also a phenomenal capacity to cope with life and the adversities it has thrown at them. This may be the most important lesson that can be gleaned from reading between the lines of this thesis.

It is the contributions listed above which lead us to propose some avenues for future investigation based on the study presented herein. It would be helpful to compile other testimonials from the same group of the population, in different regions of Spain, with the aim of drawing parallels and finding differences between the educational experiences in Segovia and those in other areas.

It would also be interesting, within the province of Segovia, to harvest testimonials about childhood from other social classes, also born in the 1930s, educated in private

schools. Through their stories, we could establish a comparison with those related by the working class, assessing the impacts that both education and social class had in social stratification under the dictator.

Another promising avenue could be to look into childhood experiences under other totalitarian regimes having arisen in the context of the Second World War, the aim being to draw comparisons between the education received under different dictatorial regimes.

#### **10.4. Impact of the study on the author's personal and professional path**

Allow me to close this account by making mention of how the writing of this doctoral thesis has affected by own personal and professional trajectory. It is with a heavy heart that I write these words, because it marks an end to five years of work, which has not only enriched me academically, but has also been a phenomenal source of personal lessons for me.

Discovering the life stories of the protagonists enabled me to delve deeply into education under the Francoist regime and reflect on how class and gender – social traits which we cannot choose when we are born – mark the course of our lives. This is not past history, as even today, there are many victims of educational systems that masquerade as democratic but fall prey to exclusion.

Uncovering the lessons from this thesis has also caused me to re-examine my own role as a pedagogue and a teacher. In the course of this journey, I have been conscious not only of the influence of every one of my actions in the classroom, but outside of it as well. The commitment of the teaching body to conveying a critical and democratic history goes beyond the adoption of formulas alternative to traditional education. Fighting, by our daily actions, against the oppression suffered by certain groups of people throughout the course of history should not be political option, but rather a moral obligation, in the interests of fairness and human dignity.

Another of the things I have learned from this thesis is how to live the history. Emili Ferrando explains that the practice of oral history allows the researcher to get closer to the history:

(...) in a stimulating, lively, direct, personal and involved, motivating and democratic way. You learn history through the experiences of the people who actually lived through it, you learn to value the everyday, the lives of the people around your respondents, and strangers as well, you learn to be grateful for the work done by tour elders, to be respectful, tolerant and understanding of others (Ferrando, 2006, p. 119).

As my supervisor says, we could have approached this thesis from a purely archaeological standpoint with regard to education, exhuming the corpses of the history of the schooling system, but instead, we opted to make that story into something living. The participants' words help us to answer the questions we have today, to assess education and offer a critical reflection on the reality of today.

I am fully aware, at this point, that I would never have been able to extract these conclusions from a historical archive, or by comparing statistical data. Antonio, Felisa, Gregorio, Gloria, Modesto and Paula have, themselves, been teachers to me during this time, and my essential motivation for writing this thesis. To them, I am grateful for their trust in the project, the time they gave me, and everything they taught me, but also for their humility, bravery and thirst for life, which, for me, have become examples to follow. My dear protagonists, thank you all for making your mark upon me.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abella, R. (2008). *Crónica de la posguerra 1939-1955*. Barcelona: B.S.A.
- Acuña Rodríguez, O.Y. (2014). El Pasado: Historia o Memoria. *Historia y Memoria*, 9, 57 -87.
- Adamovsky, E. (2012). *Historia de las clases populares en la Argentina: desde 1880 hasta 2003*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Aguila Tejerina, R (del). (2006). Desmemoria y rememoración: la guerra y el franquismo hoy. *Historia y Política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 16, 183- 208.
- Aguilar Fernández, P. (1995). *Memoria histórica de la Guerra Civil Española (1936 – 1939) un proceso de aprendizaje político* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Agulló Díaz, C. (2004). Entre la retòrica i la realitat: juventudes de la Sección Femenina. València (1945- 1975). *Educació i Història*, 7, 247 – 272.
- Agulló Díaz, C., & Fernández Soria, J.M. (2014). La depuración franquista del profesorado de las Escuelas Normales de Alicante, Castellón y Valencia. *Revista de Educación*, 364, 197-221.
- Alberione, E. (2018). Lo tembloroso del recuerdo. Narrativas contemporáneas de cuatro exiliadas hijas. *Estudios: Centro de Estudios Avanzados*, 39, 91-110.
- Alcalde Fernández, A. (2017). El descanso del guerrero: la transformación de la masculinidad excombatiente. *Historia y Política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 37, 177 – 208.
- Alía Miranda, F. (2014). La España que vio al embajador Pétain: Hambre y descontento social en 1939. *Historia social*, 82, 73- 91.
- Alonso Montero, X. (2004). A lingua galega nos libros da escola primaria nos primeiros anos do franquismo. *Eduga*, 43, 107-148.
- Alonso Rivero, M. (2015). La invención de la familia: supervivencia, anacronismo y ficción en la fotografía familiar del primer franquismo. *Espacio, Tiempo y Forma*, 3, 163 – 189.
- Altet Vigil, A. (1986). Notas para la configuración y el análisis de la política cultural del franquismo en sus comienzos: la labor del Ministerio de Educación Nacional durante la guerra. En J. Fontana (Coord.), *España bajo el franquismo* (pp. 215-229). Barcelona: Editorial Crítica.

- Alted Vigil, A. (2001). Las clases medias republicanas en el franquismo: represión y control social. *Ayer*, 43, 59 – 86.
- Alted Vigil, A. (2005). *La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939*. Aguilar: Madrid.
- Alted Vigil, A. (2006). La memoria de la República y la guerra en el exilio. En S. Juliá Díaz (Coord.), *Memoria de la guerra y del franquismo* (pp. 247- 277). Madrid: Taurus.
- Alva Rodríguez, I., & Piedad de la Cierva, A. (2016). Piedad de la Cierva. Una sorprendente trayectoria profesional durante la segunda república y el franquismo. *Arbor*, 192.
- Álvarez Lacarta, M.C. (2015). *Evolución del papel de la mujer en la sociedad española a través de “Ama” (1959-1989): del franquismo a la transición democrática* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Alvargonzález Rodríguez, R.M. (1991). Disquisiciones geográficas sobre un emblema del franquismo: La Universidad Laboral “José Antonio Girón”. *Astura*, 8, 59 – 68.
- Amador Carretero, M.P. (2010). La sexualidad en el cine español durante el primer franquismo. *Fotocinema*, 1, 3- 22.
- Amer Fernández, J.A., Gual i Mora, J., & Amer Sastre, A. (2013). Gent gran i memoria al Raiguer de Mallorca: històries de vida sobre infància i família en el marc de la posguerra. *Anuari de l’envelliment 2013*, 45 – 63.
- Amer Fernández, J.A., & Mas Riera, M.F. (2014). Gent gran i memoria: dones i immigració a les Illes Balears durant el franquisme. *Anuari de l’envelliment, 2014*, 183 – 197.
- Amich Elías, C. (2008). El trabajo de los menores de edad en la dictadura franquista. *Historia contemporánea*, 36(1), 163- 192.
- Antuna Gancedo, E.A. (2016). La intervención del primer franquismo sobre la fiesta popular: una aproximación a través del caso asturiano (1937 – 1945). *Hispania Nova*, 14, 192-212.
- Araque Hontagas, N. (2008). El profesorado de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (1938- 1970). *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 427 – 446.
- Araque Hontagas, N. (2009). La formación de las maestras durante la primera etapa del franquismo. *Tendencias pedagógicas*, 14, 117- 128.

- Araque Hontagas, N. (2010). El Instituto Nacional Femenino de Enseñanza Media Emperatriz María de Austria de Madrid (1964 – 1970). *Revista Complutense de Educación*, 21, 73- 88.
- Araque Hontagas, N. (2011). La enseñanza de la religión en el Instituto Nacional Femenino de enseñanza media “Isabel La Católica” de Madrid durante el franquismo. *Historia de la Educación*, 30, 221- 240.
- Araujo Machado, D. (de). (2004). La utopía en los manuales de la escuela Primaria en las dictaduras ibéricas del siglo XX (El Franquismo y el Salazarismo). *Historia de la Educación*, 23, 371- 385.
- Arco Blanco, M.A. (del). (2006). “Morir de hambre”. Autarquía, escasez y enfermedad en la España del primer franquismo. *Pasado y Memoria*, 5, 241- 258.
- Arco Blanco, M.A. (del)., & Anderson, P. (2017). Property, the forging os francoism and collective memory. *International Journal of Iberian Studies*, 30(2), 73- 92.
- Arias C., A.M. (2015). Conversación sobre la(s) paz(ces): perspectivas y tensiones. Entrevista con Mario López-Martínez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 430–436. Recuperado de [http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wpcontent/uploads/revista\\_voll3n1.pdf](http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wpcontent/uploads/revista_voll3n1.pdf)
- Arias Alpízar, L.M., & Abarca Hernández, O.F. (2012). El estudio de los lugares de la memoria y la historia regional y local. *Diálogos*, 13(1), 83-98.
- Arias Cardona, A.M., & Alvarado Salgado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Arjona Garrido, A., & Checa Olmos, J.C. (1998). Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. *Gazeta de Antropología*, 10. Recuperado de [http://www.ugr.es/~pwlac/G14\\_10JuanCarlos\\_Checa-Angeles\\_Arjona.pdf](http://www.ugr.es/~pwlac/G14_10JuanCarlos_Checa-Angeles_Arjona.pdf)
- Arostegui, J. (2002). Retos de la memoria y trabajos de la historia. *Pasado y Memoria*, 3, 5-58.
- Arriagada, I. (2005). Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género. *Revista de la CEPAL*, 85, 101-113.
- Assiego, V., & Ubrich, T. (2015). *Iluminando el futuro. Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil*. Madrid: Save The Children.

- Assmann, J. (2007). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und Politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck.
- Astete Barrenechea, M. C. (2012). El tiempo y el espacio sociales: implicancias en la investigación pedagógica y educativa. *Horizonte de la Ciencia*, 2(3), 43- 50.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks.
- Aurell, J. (2005). *La escritura de la memoria. De los positivismos a los postmodernismos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Ávila, R. (2012). La tarea hermenéutica de las ciencias humanas. *Signo y Pensamiento*, 30, 44-60.
- Ayala Herrera, I.M., & Zagalaz Sánchez, M.L. (2016). “Gimnasia, Música y Patria”: exhibiciones gimnásticas en el franquismo. El caso de los festivales salesianos y el XIV Campeonato Nacional de Gimnasia Educativa. *Retos*, 30, 114 – 124.
- Ayllón Gómez, J.A., Malmierca, R.M., & Nieto Ratero, A. (2016). Violencia simbólica y educación: el aula de enseñanza primaria en el nacionalcatolicismo a través del museísmo pedagógico. *Cabás*, 16, 1-23.
- Badanelli Rubio, A.M. (2008). Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940 – 1960). *Historia de la Educación*, 27, 137 – 169.
- Badanelli, A.M. (2012). The preservation of heritage: Children’s writings and school textbooks research. *History Education & Children’s Literature*, 7(1), 119- 138.
- Badanelli Rubio, A.M., & Mahamud Angulo, K. (2015). Entre la ruptura y la continuidad de esquemas socioemocionales en los libros de lectura de la escuela primaria en el tardofranquismo (1959 – 1975). *Historia y Memoria de la Educación*, 2, 125- 160.
- Badillo Baena, R.M. (1990). La construcción del pensamiento femenino en una sociedad agraria durante el franquismo: Istán (Málaga). *Espacio, Tiempo y Forma*, 3, 69 – 84.
- Baer, A., & Sznajder, N. (2017). *Memory and forgetting in the post-holocaust era: the ethics of never again*. New York: Routledge.
- Balaguer Flores, I. (2012). La utilización de los manuales escolares y los cuadernos para el estudio de la Historia de España desde 1928 hasta la primera etapa del franquismo, 1958. *Clio*, 38, 1-8.

- Balsebre, A., & Fontova, R. (2016). Las mujeres de La Pirenaica. El primer feminismo antifranquista de la radio española. *Arenal*, 23, 1, 85- 113.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barberá, E. (2003). *Carrasca, Estampas de luz. Diario de un condenado a muerte (1941 – 1942)*. Barcelona: RBA.
- Barceló Bauzà, G., Comas Rubí, F., & Pozo Andrés, M. M. (del). (2018). La práctica escolar durante los primeros años del franquismo. *Historia da Educação*, 22, 334- 357.
- Barceló Bauzà, G., Moll Bagur, S., & Sureda García, B. (2017). La escuela privada religiosa en Mallorca durante la postguerra. *Cultura y Práctica Escolar*, 12(2), 191-212.
- Barceló Bauzá, G., & Rabazas Romero, T. (2014). La escuela de Mallorca durante el franquismo, una aproximación a través de las memorias de prácticas del “Fondo Romero Marín”. En F. Comas Rubí, S. González Gómez, X. Motilla Salas & B. Sureda García. (Coords.), *Imatges de l'escola, imatge de l'educació: Actes de les XXI Jornades d' Història de l'Educació* (pp.87-100). Palma de Mallorca: Universidad de Illes Balears.
- Bartlett, F. (1932). *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baron, J. (1991). The many promises of storytelling in law. *Rutgers Law Journal*, 23, 79 – 105.
- Barranquero Texeira, E., & Eiroa San Francisco, M. (2011). La cárcel de mujeres de Málaga en “La paz de Franco”. *Studia Histórica*, 29, 119 – 137.
- Barreiro Rodríguez, H. (1996). Nacional-catolicismo y educación en la España de la posguerra: Notas sobre una antología de textos y un estudio preliminar de A. Mayordomo. *Historia de la Educación*, 15, 417- 432.
- Bascuñán Añoover, O. (2010). *Campesinos rebeldes. Las luchas del campesinado entre la modernización y la globalización*. Madrid: Catarata.
- Bascuñán Cortés, J. (2011). La circulación de las prácticas docentes y de la doctrina nacional-sindicalista durante el primer Franquismo a través de las publicaciones periódicas falangistas. En P. Celada (Coord.), *Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp.277-285). Madrid: Sociedad Española de Historia de la Educación.

- Bassi Follari, J.E. (2014). Hacer una historia de vida. Decisiones clave en el proceso de investigación. *Athenea Digital*, 14(3), 129 – 170.
- Bedarida, F. (1993). La mémoire contre l'histoire. *Esprit*, 7. 1- 9.
- Bellido Alonso, A.J. (2013). *Envejecer viviendo. Envejecimiento activo en la población jubilada de la Vega Baja de Alicante* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Benavides Andrades, M.A. (2012). *Violencia política: recuperando y tejiendo la memoria entre dos generaciones a través de relatos de vida e imágenes* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Berlanga Quintero, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Madrid: Mira Editores.
- Berlinches Balbacid, J.C. (2015). Las depuraciones de funcionarios como elemento de control político: el caso de Guadalajara. *Espacio, Tiempo y Forma*, 27, 181-202.
- Bermejo Sánchez, B. (1991). La Vicesecretaría de Educación Popular (1941- 1945): un “ministerio” de la propaganda en manos de Falange. *Espacio, Tiempo y Forma*, 4, 73- 96.
- Bermúdez Montes, M.T. (2010). As poutas da censura franquista sobre a literatura galega. O caso da 2nova narrativa”. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 104 – 112.
- Bernabeu-Mestre, J., Caballero Pérez, P., Galiana Sánchez, M.E., & Nolasco Bonmatí, A. (2006). *Revista de Demografía Histórica*, 24(1), 181- 201.
- Bernardi, F., & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Reis*, 146, 3-22.
- Bernardi, F., & Requena, M. (2007). Evolución de las desigualdades educativas en España. *Panorama Social*, 6, 74 – 91.
- Bernart, M.R. Domínguez & V.M. Juan *La Educación en España a examen (1898-1998): jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho*. (vol.1) (pp.341-354). Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de publicaciones. Ministerio de Educación y Cultura.
- Berruezo Albéniz, M.R. (1993). Medidas educativas del fascismo italiano y su repercusión en la política educativa del primer franquismo. En J. Tusell

- (Coord.), *El régimen de Franco, 1936 – 1975: política y relaciones exteriores*. Vol. 1. (pp. 351-364). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Berruezo Albéniz, M.R. (2011). Educación y desarrollo urbano en Pamplona. La Educación Infantil, 1940 – 1965. *Príncipe de Viana*, 254, 501- 516.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-22.
- Blanco Fajardo, S. (2016). Los consultorios sentimentales de radio durante el primer franquismo. A propósito del programa “Hablando con la Esfinge” (1946- 1956). *Arenal*, 23(1), 59 – 83.
- Blas, J.A. (de). (1999). El libro y la censura durante el franquismo: un estado de la cuestión y otras consideraciones. *Espacio, Tiempo y Forma*, 12, 281- 302.
- Blasco Herranz, I. (1998). Moda e imágenes femeninas durante el primer franquismo: entre la moralidad católica y las nuevas identidades de mujer. *Moda y Sociedad*, 1, 135- 146.
- Blondel, C. (1928). *Psicología colectiva*. México: Compañía Editora Nacional.
- Bravo Bravo, J. (2016). Razón y modernidad de la Universidad Laboral de Chestre (1967-1969). En T. Couceiro Núñez (Coord.), *III Congreso Pioneros de la Arquitectura Moderna Española: Análisis crítico de una obra* (pp.131- 142). Fundación Alejandro de la Sota. Ministerio de Fomento. Gobierno de España.
- Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar Botía, A., & Domingo, J. (1996). Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico – narrativa. *Enseñanza*, 14, 17 – 39.
- Bolívar Botía, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico – narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 253-271). Madrid: Morata.

- Booth, W., Colomb, G., & Williams, J. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Madrid: Editorial Gedisa.
- Borderías, C., & Hurtado, J. (1998). *Biografías obreras. Fuentes orales y militancia sindical (1939- 1978)*. Barcelona: Fundació Cipriano García.
- Bosch, A. (1983). *Ugetistas y libertarios. Guerra y revolución en el País Valenciano*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la Teoría de la Acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Itsmo.
- Box, Z. (2008). *La fundación de un régimen: la construcción simbólica del franquismo* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Brunner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Brunner, J. (2009). Ironías de la historia española: observaciones sobre la política pos-franquista de olvido y memoria. *Historia Contemporánea*, 38, 163-183.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. Madrid: Paidós.
- Caballero Cortés, A. (1990). *La Enseñanza Primaria en Málaga (1931- 1951)* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Caballero Cortés, A. (1995). Educación y cultura en el franquismo: enseñanza primaria y analfabetismo. En M. Vico Monteoliva (Coord.), *Educación y cultura en la Málaga Contemporánea* (pp.179 - 189). Málaga: Universidad de Málaga.
- Cabana Iglesia, A. (2006). *Entre a resistencia e adaptación: a sociedade rural galega no franquismo (1936 – 1960)* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Cabana Iglesia, A. (2011). De imposible consenso. Actitudes de consentimiento hacia el franquismo en el mundo rural (1940-1960). *Historia Social*, 71, 89-106.
- Cagnolati, A. (2011). Mujeres, educación y derechos. Una mirada hacia la historia de Italia (1861-1945). *Papeles Salmantinos de Educación*, 15, 13-35.
- Cagnolati, A. (2014). Lives in the mirror. Education in women's autobiographical writing. Introduction. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(1), 15-30.
- Calabuig Mora, M.A. "Aspecto histórico, social y educativo de Bañeres". Trabajo inédito, 1950. FRM 211. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.

- Calf i Masachs, R. (1989). Educación geográfica 1940 – 1982 (el ciclo de enseñanza primaria). *Historia de la Educación*, 8, 63-76.
- Calveiro, P. (2001). *Desapariciones. Memoria y desmemoria de los campos de concentración argentinos*. México: Taurus.
- Calvo, C.B. (2006). Tradition and innovation in the practical culture of schools in Franco's Spain. *Paedagogica Historica*, 42(3), 405 – 430.
- Calvo Salvador, A., Susinos Rada, T., & García Lastra, M. (2011). El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de Educación*, 354, 549 – 573.
- Cámara Villar, G. (1984). *Nacional-catolicismo y escuela: socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaén: Hesperia D.L.
- Camarena Ocampo, M. (2003). Recuerdos de mi barrio: memoria familiar e identidad. *Cuicuilco*, 27, 1- 11.
- Canales Serrano, A.F. (2006). Las mujeres y la enseñanza científico-tecnológica en la España del siglo XX. *Clepsydra*, 5, 111-128.
- Canales Serrano, A.F. (2011). “Innecesarios a todas luces”: el desmantellament de la xarxa d'instituts en la postguerra. *Educació i Història*, 17, 187-212.
- Canales Serrano, A.F. (2012a). Little intellectuals. Girl's academic secondary education under Francoism: projects, realities and paradoxes. *Gender and Education*, 24(4), 375 – 391.
- Canales Serrano, A.F. (2012b). A new space for a new science: the transformation of the JAE Campus after the Spanish Civil War. *History of Education*, 41(5), 657-674.
- Canales Serrano, A.F. (2018). Women, university and science in twentieth-century Spain. *History of Education*, 47(1), 36 – 53.
- Candón Ríos, F. (2017). Silencio y marginalidad. Apuntes sociológicos sobre la ausencia de la mujer en las grandes antologías españolas de poesía del último tercio del siglo XX. *Confluente*, 9(2), 86- 97.
- Cano Herrera, M. (2001). *Hombre y mujer en la cultura tradicional española*. Madrid: Actas.
- Cañabate Vecina, J.A. (2004). La pugna entre la Iglesia Católica y el Frente de Juventudes en el ámbito educativo. Referencias internacionales y trayectoria general durante el primer franquismo. *Historia de la Educación*, 23, 105- 121.

- Carabaña Morales, J. (1983). *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carabaña Morales, J., & Gómez Bueno, C. (1996). *Escalas de prestigio profesional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Carbajosa Menéndez, F., & Fernández Bustillo, E. (2000). *Manuales de Educación Física en el franquismo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Carbonell Sebarroja, J., & Gimeno Sacristán, J. (2003). Discursos y prácticas. La pedagogía oficial. La pedagogía no oficial. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 106-113.
- Caspard, P. (2009). L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel. *Histoire de l'éducation*, 121, 67-82.
- Castañón Rodríguez, M.R. (2009). El profesorado de educación musical durante el franquismo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(4) 97-107.
- Castejón, R., Perdiguero, E., & Ballester, R. (2006). Los medios de comunicación al servicio de la lucha antivenérea y la protección de la salud materno- infantil (1900-1950). *Historia, Ciencias, Saude- Maguinhos*, 13(2), 411- 437.
- Castellote Herrero, E. (2005). Aproximación a la figura de las maestras durante el franquismo (Análisis de algunas revistas para mujeres). En C. Flecha García, P. Ballarín Domingo & S. Uliveri (Coords.), *Mujeres y educación: saberes, prácticas y discursos en la historia* (pp.455-462). Argentina: Miño y Dávila.
- Castillejo Cambra, E. (2008). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo (1936 – 1975)* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Castillejo Cambra, E. (2017). Edición escolar en España, identidad, cultural política y contexto: la Enciclopedia Dalmau Carles-Pla. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 487-521.
- Castillo, P., Peña, N., Garrido, M., & González, A. (2017). Recuerdos de infancia: niñez y dictadura en Chile (1973- 1990). *Kamchatka*, 10, 447 – 471.
- Castillo Gómez, A. (2002). *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*. Gijón: Trea.
- Castillo Gómez, A. (2003). Escribir para no morir. La escritura en las cárceles franquistas. En A. Castillo & F. Montero (Coords.), *Franquismo y memoria popular. Escrituras, voces y representaciones* (pp.17-54). Madrid: Siete Mares.

- Castillo Gómez, A., & Montero García, F. (2003). *Franquismo y memoria popular. Escrituras, voces y representaciones*. Madrid: Siete Mares.
- Català, N. (1984). *De la resistencia y la deportación, 50 testimonios de mujeres españolas*. Barcelona: Adgana.
- Cayuela Sánchez, S. (2012). La interpretación franquista en la memoria del sureste español. Aproximación desde la antropología política. *Gazeta de Antropología*, 28 (2).
- Cazorla, J. (1973). *Problemas de estratificación social en España*. Madrid: Edicusa.
- Cazorla Sánchez, A. (1998). La vuelta a la historia: caciquismo y franquismo. *Historia Social*, 30, 119 – 132.
- Cazorla Sánchez, A. (2002). Sobre el primer franquismo y la extensión de su apoyo popular. *Historia y Política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 8, 303-320.
- Celada Perandones, P., & Esteban Ruiz, F.T. (1999). La política educativa en los primeros momentos del franquismo: depuración ideológica y educación tradicional. En J. Ruiz Berrio (Ed.), *La Educación en España a examen (1898 - 1998): jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho* (pp. 341-354). CIDE.
- Celestino Rey, F., & Vázquez Hermoso, J. (1995). *Población de los municipios segovianos. Evolución histórica 1940 – 1994*. Segovia: Caja Segovia. Obra Social y Cultural.
- Cenarro Lagunas, A. (2002). Matar, vigilar y delatar: La quiebra de la sociedad civil durante la guerra y la postguerra en España (1936- 1948). *Historia Social*, 44, 65 – 86.
- Cenarro Lagunas, A. (2005). Pronatalismo, reeducación y disciplina: los proyectos médicos y pedagógicos del Auxilio Social. *Recerques*, 50, 57 – 78.
- Cenarro Lagunas, A. (2010). Historia y memoria del Auxilio Social de Falange. *Pliegos de Yuste*, 11, 71 – 74.
- Cenarro Lagunas, A. (2012). Entre la regeneración y la punición: el modelo educativo en el Auxilio Social falangista. *Educació i Historia*, 20, 47- 66.
- Cenarro Lagunas, A. (2013). Los niños del Auxilio Social: historia, memoria e identidades. *Historia Social*, 76, 145- 163.

- Cerón Torreblanca, C. (2005). *Consolidación y evolución del franquismo en Málaga: 1943 – 1959* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- 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.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 58 – 112). Barcelona: Gedisa.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (1990). Stories of experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19, 2-14.
- Claret Miranda, J. (2006). Cuando las cátedras eran trincheras. La depuración política e ideológica de la Universidad española durante el primer franquismo. *Hispania Nova*, 6, 1-20.
- Cobo Romero, F., & Ortega López, T.M. (2005). No sólo Franco: la heterogeneidad de los apoyos sociales al régimen franquista y la composición de los poderes locales. Andalucía 1936 – 1948. *Historial Social*, 51, 49 – 72.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). Narrativas y relatos. En A. Coffey & P. Atkinson (Eds.), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación* (pp. 64 – 97). Medellín: Universidad de Antioquía.
- Collado Carbonell, J. (2016). *La escuela rural en el franquismo. Albacete, 1939-1975* (Tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha, Albacete.
- Comas D' Argemir, D. (1985). *Aladradas y güellas. Trabajo, sociedad y cultura en el Pirineo aragonés*. Barcelona: Anthropos.
- Comas D' Argemir, D. (1988). Household, family and social stratification. Inheritance and labor strategies in a catalán village (nineteenth and twentieth centuries). *Journal of Family History*, 13(1), 143- 163.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, M. Connelly, J. Clandinin & M. Greene (Coords.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59) Barcelona: Laertes.
- Corzo González. E. (2017). Marco normativo de las maestras de educación musical durante el franquismo. En XIX Coloquio de Historia de la Educación (19-22 de septiembre de 2017). *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación:*

- Retos metodológicos actuales* (pp. 234-237). Alcalá de Henares (Madrid): Fundación General de la Universidad de Alcalá.
- Costa Rico, A. (1990). Guirnaldas de la historia: la construcción cultural y social del género femenino en la escuela del franquismo. En *Mujer y educación en España 1868-1975. VI Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 112-119). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Costa Rico, A., & Bolaño Amigo, U. (2016). Memoria social, literatura e historia da educación: rastros sobre o tempo do Franquismo e a Transición. *Sarmiento*, 20, 17 – 39.
- Coterón López, J. (2012). La educación física en los primeros años del franquismo (1939 – 1945). *Materiales para la Historia del Deporte*, 10, 1-11.
- Cruz Orozco, J.I. (2012). Falange, Frente de Juventudes y el nuevo orden europeo. Discrepancias y coincidencias en la política de juventud durante el primer franquismo. *Revista de Educación*, 357, 515- 535.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Cuesta Bustillo, J. (1998). Memoria e Historia, una estado de la cuestión. *Ayer*, 32, 81-104.
- Cuesta Bustillo, J. (2007). Las capas de la memoria. Contemporaneidad, sucesos y transmisión generacional en España (1931- 2006). *Hispania Nova*, 7.
- Cuesta Bustillo, J. (2008). *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España, siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Cuevas, T. (1985). *Cárcel de mujeres (1939- 1945)*. Barcelona: Sirocco.
- Cuevas, T. (1986). *Mujeres de la resistencia*. Barcelona: Sirocco.
- Cuevas, T. (2005). *Presas: mujeres en las cárceles franquistas*. Barcelona: Icaria.
- Cunningham, P. (2000). Making Use of the Past: Memory, History and Education. *History of Education Society Bolletin*, 66, pp. 68-70.
- Cunningham, P. & Gardner, P. (2004). *Becoming Teachers: Texts and Testimonies*. London: Woburn Press.
- Cura, M (del). (2015). La subnormalidad a debate: discursos y prácticas sobre la discapacidad intelectual en el segundo franquismo. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 23(4), 1041- 1057.

- Cura, M. (del)., & Martínez- Pérez, J. (2016). De la resignación al inconformismo: movimiento asociativo, familia y discapacidad intelectual en la España de Franco (1957- 1975). *Asclepio*, 68(2), 1-11.
- Dávila Balsera, P., Naya Garmendia, L.M., & Murua Cartón, H. (2013). La enseñanza secundaria y la oferta educativa de la Salle en San Sebastián durante el siglo XX. *Historia Social y de la Educación*, 2(2), 109-133.
- Dávila Balsera, P. Naya Garmendia, L.M., & Murua Cartón, H. (2014). La formación profesional en la España contemporánea: políticas, agentes e instituciones. *Historia de la Educación*, 33, 43- 74.
- Dávila Balsera, P., & Naya Garmendia, L.M. (2015). La construcción de la identidad nacional a través de los cuadernos escolares en el franquismo en el País Vasco. *RIDPHE*, 1(1), 7-21.
- Dávila Balsera, P., Naya Garmendia, L.M., & Murua Cartón, H. (2016). Prácticas y actividades religiosas en los colegios privados del País Vasco durante el siglo XX. *Historia y Memoria de la Educación*, 4, 141- 175.
- Delgado, L. (2001). *Política educativa y orientación en España 1939- 1968* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Delgado Granados, P. (2005). La formación obrera y su modelo socio-educativo de la diferencia. *Revista de Ciencias de la Educación*, 202, 329 – 344.
- Delgado Granados, P., & Ramírez Macías, G. (2015). La educación física y el deporte en las universidades laborales. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 59, 559- 576.
- Delgado Granados, P., & Ramírez Macías, G. (2014). Labour Universities: Physical education and the indoctrination of the working class. *History of Education*, 43(1), 87 – 104.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Nathan.
- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Di Febo, G. (1979). *Resistencia y movimiento de mujeres en España (1936 – 1976)*. Barcelona: Icaria.

- Díaz González, M.M. (2015). La escuela primaria de la minería en el Concejo de Aller (Asturias). Del primer franquismo al tardofranquismo 1940 – 1975. *Vegueta*, 15, 345- 371.
- Díaz González, M.M. (2017). La Universidad Laboral de Gijón (Asturias). El primer gran proyecto filantrópico gironiano al servicio de la patria: 1945 – 1978. *Hispania Nova*, 15, 191- 216.
- Díaz Sánchez, P. (1999). Del taller de costura a la fábrica: el trabajo de las mujeres en la confección textil madrileña. *Cuadernos de historia contemporánea*, 21, 279 – 294.
- Díaz Sánchez, P. (2006). Disidencias y marginaciones de las mujeres en el sindicalismo español. *Sociología del trabajo*, 56, 101- 116.
- Díaz Sánchez, P. (2007). El trabajo en la confección textil: un oficio de mujeres. *Espacio, Tiempo y Forma*, 19, 371- 394.
- Díaz Sánchez, P. (2008). El trabajo de las mujeres durante la dictadura franquista. En R.M. Capel Martínez (Coord.), *Cien años trabajando por la igualdad* (pp. 167- 180). Madrid: Cartoné editorial.
- Díaz Sánchez, P. (2012). Las fuentes orales y la construcción de relatos biográficos: mujeres trabajadoras en la dictadura franquista. En Ll. Miren (Coord.), *Entreverse: teoría y metodología práctica de las fuentes orales* (pp. 187- 216). Bilbao: UPV.
- Díaz Sánchez, P., & Gago González, J.M. (2006). La construcción y utilización de las fuentes orales para el estudio de la represión franquista. *Hispania Nova*, 6. Recuperado de <http://hispanianova.rediris.es>
- Diego Pérez, C. (1997). *La política del libro de texto escolar en la España franquista* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Diego Pérez, C. (1999). Intervención del primer Ministerio de Educación Nacional del franquismo sobre los libros escolares, *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 53 – 72.
- Diego Pérez, C. (2000). Dictamen y dotación de libros de texto desde la Guerra Civil hasta la creación del Consejo Nacional de Educación. *Historia de la Educación*, 19, 293- 309.
- Diego Pérez, C. (2003). Retazos de la actividad escolar asturiana durante los cursos 1937 – 1939. *Sarmiento*, 7, 129- 151.

- Dios Fernández, E. (de). (2013). “Las que tienen que servir” y las servidas. La evolución del servicio doméstico en el franquismo y la construcción de la subjetividad femenina. *Revista Historia Autónoma*, 3, 97 -111.
- Dios Fernández, E. (de). (2014). Domesticidad y familia: ambigüedad y contradicción en los modelos de feminidad en el franquismo. *Feminismo/s*, 23, 23- 46.
- Domenech Jiménez, M.I. (2016). *Las maestras de la guerra civil y el primer franquismo en la provincia de Alicante* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Domingo Cebrián, V., & Tomé Fernández, M. (2016). La educación rural en España: desde el franquismo a la democracia actual. En J. Gómez, E. López- Meneses & L. Molina (Eds.), *Instructional strategies in teacher training* (pp. 166- 172). Puerto Rico: UMET Press.
- Domínguez Almansa, A. (2008). De los relatos de terror al protagonismo de la memoria: el golpe de Estado de 1936 y la larga sombra de la represión. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 40, 37- 74.
- Domínguez Cabrejas, M.R. (2003). La actualización del Magisterio durante el Franquismo. *Anuario de Pedagogía*, 5, 121 – 166.
- Domínguez Prats, P. (1994). *Voces del exilio: mujeres españolas en México (1939 – 1950)*. Madrid: Dirección General de la Mujer.
- Donkera, J., & Ruigrok, H. (1999). ¿Promueve un régimen conservador autoritario la importancia de la familia? Tendencias en la semejanza en el logro educativo y ocupacional en España de hermanos de diferentes cohortes de nacimiento. *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 215- 241.
- Doña, J. (1978). *Desde la noche y la niebla (Mujeres en las cárceles franquistas)*. *Novela-testimonio*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Dreher, J. (2017). Fenomenología de la memoria. Superando en antagonismo entre memoria individual y memoria colectiva. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 38, 116, 24 -45.
- Dueñas Cepeda, M.J. (2005). Género y contenido en los libros escolares durante el primer franquismo, 1936-1960. En C. Flecha García, P. Ballarín Domingo & S. Uliveri (Coords.), *Mujeres y educación: saberes, prácticas y discursos en la historia* (pp.285-295). Argentina: Miño y Dávila.
- Durán Manso, V. (2015). Los niños prodigio del cine español: aproximación a la educación de los años 50 y 60. *RIDPHE*, 1, 128 – 145.

- Durán Manso, V., & Álvarez Domínguez, P. (2018). La imagen de la escuela en la primera etapa del cine español del franquismo: autarquía, patriotismo y nacionalcatolicismo (1939 – 1950). *Educació i Historia*, 31, 59 – 88.
- Echeverri, B. (2003). La protección de la infancia: la educación sanitaria de las madres en la posguerra española. *Historia y Política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 9, 279 – 308.
- Egea Bruno, P.M. (1999). La escuela pública en Cartagena durante el primer franquismo. *Anales de Historia Contemporánea*, 15, 349- 381.
- Egido Gálvez, I., & Paredes Labra, J. (1994). La dirección de centros públicos escolares: su concreción legal en España (1938 – 1993). *Tendencias Pedagógicas*, 1, 87 – 100.
- Egido León, A. (2001). Trabajando con la memoria: exilio y fuente oral. *Historia y Comunicación Social*, 6, 265 – 279.
- Egido León, A. (2017). Memoria de la represión: nombres femeninos para la historia, *Arenal*, 24(2), 509 – 535.
- Elordi, C. (2002). *Los años difíciles. El testimonio de los protagonistas anónimos de la guerra civil y la posguerra*. Madrid: Aguilar.
- Enders, V.L. (1992). Nationalism and feminism: The Seccion Femenina of the Falange. *History of European Ideas*, 15(4-6), 673- 680.
- Escobar Latapí, A. (2012). Trayectorias vitales de jóvenes pobres extremos mexicanos, o la vida después del Programa “Oportunidades”. *Revista de Trabajo*, 10, 185-204.
- Escolano Benito, A. (2018). El giro afectivo en la historia de la formación humana: memoria de la escuela y emociones. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 391 – 422.
- Escudero Andújar, F. (2006). *Memoria y vida cotidiana en grupos de oposición al franquismo en Murcia: reconstrucción de experiencias vividas a través de nuevas fuentes* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Esquivel Corella, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista de Educación*, 37(1), 65- 87.
- Faber, S., León, P.S., & Martín, J.I. (2011). El poder de contar y el paraíso perdido. Polémicas públicas y construcción colectiva de la memoria de España. *Política y Sociedad*, 48(3), 463- 480.

- Faubell Zapata, V. (2000). Educación y órdenes y congregaciones religiosas en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, 1, 137- 200.
- Feixa, C., & Agustí, C. (2003). Los discursos autobiográficos de la prisión política. En C. Molinero, M. Sala & J. Sobrequés (Eds.), *Una inmensa prisión. Los campos de concentración y las prisiones durante la guerra civil y el franquismo*. (pp. 214- 219). Barcelona: Crítica.
- Fernández Christlieb, P. (1991). *El Espíritu de la Calle. Psicología Política de la Cultura Cotidiana*. México: Universidad de Guadalajara.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., & Riviere Gómez, J. (2010). *El fracaso escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fernández Fernández, I. Zaaleta, I. Martínez Trufero, B. Larrazabal, L., Basurko, F., Uribechebarria, A., & Erriondo, M.L. (1997). Los espacios sin nombre: mujer y educación en las familias nacionalistas vascas de la posguerra. En JM. Trujillano & J.M. Gago González (Coords.), *IV Jornadas Historia y fuentes Orales: Historia y memoria del franquismo* (147 – 154). Ávila: Fundación Cultural Santa Teresa.
- Fernández Gómez, E. (2017). Entre lo impreso y lo manuscrito: viaje por España de la mano de un manual y un cuaderno escolar. *Cabás*, 17, 68 – 95.
- Fernández Pastor, S. (2012). La educación como objetivo estratégico en los primeros años del franquismo. En C. Navajas & D. Iturriaga (Coords.), *III Congreso Internacional de Historia de nuestro tiempo* (pp. 211 – 216). La Rioja: Universidad de la Rioja.
- Fernández Prieto, L. (1993). Represión franquista y desarticulación social en Galicia. La destrucción de la organización societaria campesina. 1936 – 1942. *Historia Social*, 15, 49 – 65.
- Fernández Soria, J.M. (2005). Influencias nacionales europeas en la política educativa española del siglo XX. *Historia de la Educación*, 24, 39 – 95.
- Fernández Soria, J.M. (2006). Usos y dimensión moral de la memoria y del olvido en la historia de la educación. *Sarmiento*, 10, 25 – 58.
- Fernández Soria, J.M., & Agulló Díaz, M.C. (1997). La depuración franquista del magisterio primario. *Historia de la Educación*, 16, 315- 350.
- Ferrando Puig, E. (2006). *Fuentes orales e investigación histórica. Orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie de Méridiens.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 44, 15 – 40.
- Ferraz Lorenzo, M. (1998). Teoría y praxis educativas del franquismo en Canarias (1936- 1973). *Boletín Milares Carlo*, 17, 39 – 68.
- Ferraz Lorenzo, M. (2010). La educación como instrumento de control y sometimiento durante la dictadura franquista: la labor pedagógica ejercida por Fray Albino G. Menéndez Reigada, obispo de Tenerife (1925- 1946). *Boletín “Millares Carlo”*, 29, 83- 110.
- Flecha García, C. (1989). Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el Régimen de Franco. *Historia de la Educación*, 8, 77- 98.
- Folguera, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Madrid: Eudema.
- Font i Agulló, J. (2004). “Nosotros no nos cuidábamos de la política” fuentes orales y actitudes políticas en el franquismo. El ejemplo de una zona rural, 1939 – 1959. *Historia Social*, 49, 49 – 68.
- Foucault, M. (1970). *L’ordre du discours*. Paris: Éditions Gallimards.
- Fraser, R. (1979). *Recuérdalo tú y recuérdelo a otros. Historia oral de la guerra civil española*. Barcelona: Crítica.
- Fraser, R. (1986). *El calvario de Manuel Cortés*. Valencia: Institució Alfes el Magnànim.
- Fraser, R. (1990). La formación de un entrevistador. *Historia y Fuente Oral*, 3, 129 – 150.
- Fraser, R. (1993). La Historia oral como historia desde abajo. *Ayer*, 12, 79 – 92.
- Frías Rubio, A.R. (1988). *Instituciones sorianas en el Franquismo (1939 – 1959)* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Fuertes Muñoz, C. (2014). Vida cotidiana, educación y aprendizajes políticos de la sociedad española durante el franquismo. En M. Pérez & I. Sanz (Coords.), *Del franquismo a la democracia, 1939- 2013* (pp. 53-79). Barcelona: Marcial Pons.

- Fuertes Muñoz, C. (2015). Cambio educativo y actitudes sociales: el impacto de la transformación de la Universidad de Valencia del franquismo. *Historia Actual Online*, 36, 133- 147.
- Fullana Puigserver, P. (2017). La educación popular católica en España: de la caridad y la asistencia al compromiso social (1953- 1967). *Encuentros en la Teoría e Historia de la Educación*, 18, 78 – 98.
- Gago González, J.M. (2007). Las fuentes orales y el exilio. *Migraciones & Exilios*, 8, 121- 135.
- Gahete Muñoz, S. (2013). Las mujeres como transmisoras de la ideología falangista. *Cuadernos Koré*, 8, 17 – 43.
- Gallego Margaleff, F. (2015). *El evangelio fascista: la formación de la cultura política del franquismo (1939- 1950)*. Barcelona: Crítica.
- García Álvarez, A. (2001). Las Universidades Laborales en el modelo de promoción socio-educativa del franquismo: 1956-1975. *Aula*, 13, 97 – 112.
- García Baena, R.M., & Cazorla- Granados, J. (2007). *Masonería y educación durante el franquismo: “la ilustre inspectora” María Victoria Díaz Riva*. Málaga: Universidad de Málaga.
- García Colmenares, P. (2007). *Historia y memoria de la guerra civil y el primer franquismo en Castilla y León*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- García Encabo, C., Juberías Hernández, R., & Manrique Romero, A. (1996). *Cartas muertas. La vida rural en la posguerra*. Soria: Ámbito- Soria Edita.
- García Fernández, M. (2017). Sexualidad y armonía conyugal en la España franquista. Representaciones de género en manuales sexuales y conyugales publicados entre 1946 y 1968. *Ayer*, 105(1), 215 – 238.
- García Ferrandis, X., & Martínez Vidal, A. (2016). Límites de la asistencia médica y social durante la guerra civil española en una ciudad de retaguardia: la inclusa del hospital provincial de Valencia. *Asclepio*, 68(2). 1-15.
- García Gil, D., & Pérez Colodrero, C. (2017). Música, educación e ideología por y para Mujeres de Sección Femenina a través de los contenidos de la revista de la mujer nacionalsindicalista y Medina (1938 – 1946). *Historia y Comunicación Social*, 22(1), 123- 139.
- García Merino, J.J. (2015). *La Educación Musical reglada en Málaga durante el Franquismo (1936 – 1975)* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.

- García Monfort, M. (2015). La depuración del magisterio nacional en Morella (1936-1945). *Pasado y Memoria*, 14, 197 – 225.
- García Ramos, D. (2003). *Instituciones y vida política durante la Guerra Civil y el Franquismo (1936 – 1975)* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- García Redondo, E. (2014a). *La educación de adultos en Castilla y León (1939 – 1975). Alfabetización, formación y sociabilidad* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- García Redondo, E. (2014b). Influencias italianas en el desarrollo de la sociabilidad alta durante el franquismo. En J.M. Hernández Díaz (Coord.), *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp.211-224). Salamanca: FahrenHouse.
- García Redondo, E. (2015). Socialización y alfabetización de adultos en Castilla y León (1939- 1975). *Aula*, 21, 207 – 220.
- García Redondo, E. (2017). La educación de adultos en España durante el periodo azul. Del triunfo militar a la LGE. *Historia y Memoria de la Educación*, 5, 441- 467.
- Gardner, P. (2003). Oral history in education: teacher's memory and teachers' history. *History of Education*, 32(2), 175-188.
- Garnacho del Valle, A. (1997). La educación durante la Guerra Civil (1936 – 1939). *Iber*, 14, 79 – 92.
- Garrido Cárdenas, M.P., & Lina Higuera, M. (2013). El papel de la mujer en el franquismo y en la democracia: análisis comparativo entre épocas. *Reidocrea*, 2, 117-121.
- Gastón Burguete, O. (1996). Las campañas de alfabetización y de promoción cultural de las personas adultas en Navarra durante el franquismo (1950-1970). En J. Hernández Arístu & A. López Blanco (Coords.), *Cambio social y formación permanente. Congreso de Educación Permanente de Adultos* (pp. 109-120). Pamplona: Universidad de Pamplona.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (1999). *An invitation to social construction*. Londres: Sage.
- Gijón Puerta, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: relatos de vida de centros y profesorado. *Profesorado*, 14(3), 5- 16.

- Gil Andrés, C. (2010). *Piedralén. Historia de un campesino. De Cuba a la Guerra Civil*. Madrid: Marcial Pons.
- Gil Gascón, F., & Gómez García, S. (2010). Al oído de las mujeres españolas: las emisiones femeninas de Radio Nacional de España durante el franquismo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 16, 131- 143.
- Gilmore, D. (1990). Men and women in southern Spain: “domestic power” revisited. *American Anthropological Association*, 92 (4), 953- 970.
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre; concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós.
- Ginard i Ferón, D. (2002). Las condiciones de vida durante el primer franquismo: El caso de las Islas Baleares. *Hispania*, 62, 1099-1128.
- Ginard i Ferón, D. (2017). Movimiento obrero y culturas militantes a través de los testimonios orales. El caso de las Islas Baleares (1930- 1950). *Ebre* 38(7), 61- 76.
- Goerlich Gisbert, F.J., & Pinilla Pallejà, R. (2006). *Esperanza de vida en España a lo largo del siglo XX. Las tablas de mortalidad del Instituto Nacional de Estadística*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Goldthorpe, J.H. (1983). Women and Class Analysis: In Defense of the Conventional View. *Sociology*, 17, 465 – 488.
- Goldthorpe, J.H. (2010). *De la sociología: números narrativas e integración de la investigación y la teoría*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Boletín Oficial del Estado.
- Gómez García, S. (2009). Entretenimiento y fe en las ondas: Las emisiones religiosas de Radio Nacional de España durante el primer franquismo (1939- 1959). *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 15, 261 – 276.
- Gómez García, S., & Cabeza San Deogracias, J. (2013). Oír la radio en España: aproximación a las audiencias radiofónicas durante el primer franquismo (1939- 1959). *Historia Crítica*, 50, 104-131.
- Gómez Nicolau, E. (2013). El destino natural de las mujeres. La legitimación de la violencia de género a través de la prensa sensacionalista del franquismo. *Nóesis*, 43(1), 134- 159.
- Gómez Rodríguez, A., & Canales Serrano, A.F. (2016). Children'S education and mental health in Spain during and after the Civil War: psychiatry, psychology

and “biological pedagogy” at the service of Franco’s regime. *Paedagogica Historica*, 52(1-2), 154-168.

Gómez Rodríguez de Castro, F. (1990). La educación de la mujer en la ley de enseñanza primaria de 1945. En *Mujer y Educación en España 1868 – 1975. VI Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 449- 453). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

González, M. (2012). *La historia oral: nuevas fuentes para comprender nuestro pasado*. Recuperado de <http://perceianadigital.com/index.php/geografia-e-historia/1142-lahistoria-oral-nuevas-fuentes-para-comprender-nuestro-pasado>

González Aja, T. (2005). Monje y soldado. La imagen masculina durante el franquismo. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1(1), 64- 83.

González Calleja, E. (2013). *Memoria e Historia. Vademécum de conceptos y debates fundamentales*. Madrid: Catarata.

González de Tena, F. (2007). *Puentes de escarcha: sistemas de socialización de los internos en los hogares de Auxilio Social* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

González Delgado, M. (2017). Los inicios de la enseñanza programada en España: un intento por modernizar la política curricular en el franquismo. En XIX Coloquio de Historia de la Educación (19-22 de septiembre de 2017). *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación: Retos metodológicos actuales* (pp. 261-264). Alcalá de Henares (Madrid): Fundación General de la Universidad de Alcalá.

González Delgado, M., & Groves, T.R. (2015). Influencias extranjeras en la formación continua del profesorado en el segundo franquismo. En M.A. Martín Sánchez, T.R. Groves, & I. Pérez Miranda (Coords.), *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación* (pp.51-64). Salamanca: FahrenHouse.

González Gómez, S. (2013). *La Universidad de Salamanca durante el franquismo (1956- 1968)* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.

González Gómez, S. (2011). Realidad, razón y utopía en los proyectos de la Universidad de Salamanca de los años cincuenta. *El Futuro del Pasado*, 2, 237 – 254.

González Gómez, S. (2014a). Presencia italiana en la Universidad de Salamanca durante el franquismo: análisis de datos del periodo 1955/70. En J.M. Hernández Díaz, S. González Gómez, F.J. Rebordinos Hernando & A. Cachazo (Coords.),

*Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 77- 90). Salamanca: Universidad de Salamanca.

- González Gómez, S. (2014b). Projection and internationalization of studies in the Spanish University during Franco's regime. Reviewing the situation in the University Of Salamanca. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 89 – 112.
- González Gómez, S. (2016). Una nueva categoría docente en la universidad española del franquismo: la aparición en escena del profesor agregado. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 35- 51.
- González Gómez, S., & Payá Rico, A. (2017). Ciencia y género: Investigadoras en formación a finales del franquismo. *Feminismo/s*, 29, 173-200.
- González Madrid, D.A., & Ortiz Heras, M. (2017). La dictadura de la miseria. Políticas sociales y actitudes de los españoles en el primer franquismo. *Historia Social*, 88, 25- 46.
- González Martín, J. (2016). La educación musical escolar durante los primeros años del franquismo. Otro campo de batalla entre la Iglesia y la Falange. *Revista electrónica de LEEME*, 38.
- González Pérez, T. (2005). La educación insular durante el franquismo. *Tebeto*, 18, 411 – 436.
- González Pérez, T. (2009). Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: la educación para la maternidad. *Bordón*, 61(3), 93 – 106.
- González Pérez, T. (2012). La política educativa del franquismo y los estudios de bachillerato. Memoria de un modelo subsidiario. *History Education & Children's Literature*, 7(1), 523- 555.
- González Pérez, T. (2014). Maestras españolas en el franquismo: protagonistas olvidadas. *REXE*, 25, 107 – 124.
- González Pérez, T. (2017) Formar maestros y maestras para la patria nacional-católica. Los estudios de magisterio en la España franquista (1936- 1975). *History of Education & Children's Literature*, 12(2), 69- 91.
- González Redondo, F.A. (2011). La actividad matemática en España durante la Guerra Civil. *Asclepio*, 63(1), 193- 220.
- González Roldán, G. (2001). *El nacimiento de la universidad franquista: la depuración republicana y franquista de los catedráticos de universidad* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

- Goodson, I. (1992). *Studying the teacher's lives*. London: Routledge.
- Goodson, I. (2010). *Narrative Learning*. New York: Routledge.
- Grana Gil, I. (1995). Educación y cultura en el franquismo: las enseñanzas profesionales: diversidad y marginación. En M. Vico Monteoliva (Coord.), *Educación y cultura en la Málaga Contemporánea* (pp.198-208). Málaga: Universidad de Málaga
- Grana Gil, I. (2005). La depuración de las profesoras de Instituto en España durante el Franquismo: análisis de expedientes. En C. Flecha García, P. Ballarín Domingo & S. Uliveri (Coords.), *Mujeres y educación: saberes, prácticas y discursos en la historia* (pp.473- 481). Argentina: Miño y Dávila.
- Grana Gil, I. (2007). Las mujeres y la segunda enseñanza durante el franquismo. *Historia de la Educación*, 26, 257-278.
- Grana Gil, I., & Alonso Briales, M. (2009). La educación de las mujeres en Andalucía durante el franquismo a través de las historias de vida. En M.R. Berruezo & S. Conejero (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Vol. 2.* (pp. 101-112). Pamplona: Universidad Pública de Navarra. 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009.
- Grana Gil, I., & Martín Zuñiga, F. (2003). La depuración del profesorado de Instituto en España durante el Franquismo: primeros resultados. En R. Calvo de León, P. Celada, H. Briongos, D. Fernández, L. J. Arroyo, A. Escolano, J. A. Jiménez & F. T. Esteban (Coords), *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp. 997- 1008). Burgos: Universidad de Burgos.
- Grana Gil, I., & Martín Zuñiga, F. (2016). Las profesoras durante el franquismo: freno a la vanguardia intelectual de las mujeres. *Bordón*, 68(3), 59 – 71.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105 – 117). Thousand Oak: CA Sage.
- Gudían de la Lama, E., Gutiérrez Flores, J. Obregón Goyarrola, F., & Menéndez Criado, E. (2013). La depuración franquista del profesorado cántabro durante la Guerra Civil. *Historia Actual Online*, 30, 53-68.
- Guereña, J.L. (1984). La recherche en histoire ouvrière en Espagne. *Le Mouvement Social*, 128, 113- 125.

- Guereña, J.L., & Tiana, A. (1990). *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX y XX*. Madrid: Casa de Velázquez. UNED.
- Guichot Reina, V. (2010). La cultura escolar del franquismo a través de la historia oral. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 215-246.
- Gutiérrez Flores, J. (2014). Los maestros en el ojo del huracán. Guerra civil y franquismo. *Cabás*, 11, 25- 39.
- Gutiérrez San Miguel, B. (2016). Porque te vi llorar o la educación sentimental de la España de posguerra. *Arenal*, 23(2), 247- 266.
- Halbwachs, M. (1925). *Les Cuadros Sociaux de la Mèmoire*. Paris: PUF.
- Halbwachs, M. (1950). *La Mèmoire Collective*. Paris: PUF.
- Halbwachs, M. (1991). Fragmentos de la memoria colectiva. *Revista de Cultura Psicológica*, 1(1).
- Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1994). *Ma in Education. Educational research methods*. Milton Keynes: The Open University.
- Hassiotis, L. (2009). The views of Franco's regime on the "children's issue" during the Greek civil war. *Byzantine and Modern Studies*, 33(2), 204 – 218.
- Heine, H. (1982). *La guerrilla antifranquista en Galicia*. Galicia: Xerais.
- Heine, H. (1983). *La oposición política al franquismo*. Crítica: Barcelona.
- Henkens, K., & Leenders, M. (2008). "Burnout" e intenciones de jubilación anticipada entre empleados mayores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24(3), 325 – 346.
- Hermosín Mojeda, M. (2016). Modelos de Formación profesional de la Iglesia Católica durante el franquismo: el caso de Huelva. En C. González Barberá & M. Castro Morera (Coords.), *Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de Dewey 100 años después* (p. 292). Universidad Complutense de Madrid: Madrid.
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner las biografías en contexto. En F. Hernández, J.M. Sancho & J.I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 13- 22). Barcelona: Esbrina.
- Hernández Burgos, C., & Fuertes Muñoz, C. (2015). Conviviendo con la dictadura. La evolución de las actitudes sociales durante el franquismo (1936-1975). *Historia Social*, 81, 49-65.

- Hernández Conesa, J.M., Torralba Madrid, M.J., & Navarro Perán, M.A. (2013). Correspondencia entre la ideología político-educativa del franquismo y el contenido de las asignaturas obligatorias de moral profesional y religión de los estudios enfermeros. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 199- 222.
- Hernández Díaz, J.M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, 1, 113- 136.
- 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 posguerra (1939 – 1945). *Historia de la Educación*, 20, 369 – 392.
- Hernández Díaz, J.M. (2008). La escuela rural en España en el primer franquismo (1939 – 1951). *Revista Lusófona de Educación*, 12, 65 – 78.
- Hernández Holgado, F. (2003). *Mujeres encarceladas. La prisión de Ventas: de la República al franquismo, 1931- 1941*. Madrid: Marcial Pons.
- Hernández Holgado, F. (2011). *La prisión militante: las cárceles franquistas de mujeres de Barcelona y Madrid (1939- 1945)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Hernández Robledo, M.A. (2002). *Estado e información: el NO-DO al servicio del Estado Unitario (1943 – 1945)* (Tesis doctoral). Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: Mc-Graw-Hill/Interamericana editores S.A.
- Hernández Sandioca, E. (2008). Tres décadas de educación superior en España: Universidades e Investigación. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 11(1), 101-134.
- Herrero, H. (2002). “Por la educación hacia la revolución”. La contribución de la educación física a la construcción del imaginario social del franquismo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 2(4), 21-36.
- Herrero Suárez, H. (1997). El semanario infantil “flechas y pelayos”. Un recurso para la enseñanza – aprendizaje de la ideología del franquismo de la primera postguerra. *Iber*, 12, 95- 108.
- Herrero Suárez, H. (2003). El rapto de Clio (franquismo, historia y tebeos). *Aula historia social*, 12, 80 – 92.

- Hobsbawm, E.J. (1989). *La era del imperio (1875-1914)*. Barcelona: Labor.
- Hobsbawm, E.J. (2000). La izquierda y la política de la identidad. *New Left Review*, 0, 114- 125.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. In H. McEwan y K. Egan (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183- 235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Huberman, M., Thompson, C., & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores: Vol. I. La profesión de enseñar* (pp. 19-38). Barcelona: Paidós.
- Huguet Santos, M. (1988). El concepto de hispanidad en el franquismo de la inmediata postguerra (1936-1945). En P. Pérez Herrero (coord.). *Inmigración, integración e imagen de los latinoamericanos en España (1931-1987): apuntes introductorios* (pp.47-76). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI.
- Ibáñez Domingo, M. (2014). Estómagos vacíos. La miseria de las mujeres vencidas en la inmediata posguerra. *Vínculos de Historia*, 3, 302- 321.
- Irles Parreño, R. (2016). *Arquitectura escolar en Elche 1939 – 1979* (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de València, Valencia.
- James, D. (1997). Meatpackers, Peronists, and Collective Memory: A View from the South. *The American Historical Review*, 102(5), 1404-1412.
- Jiménez de la Cruz, A. I. (2003). *El magisterio primario durante el franquismo en la provincia de Toledo (1936- 1962)* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Jiménez López, A. (2013). Vida y muerte en la Inclusa de Madrid en el primer año de posguerra. *Espacio, Tiempo y Forma*, 25, 369- 386.
- Jiménez Lucena, I., & Ruiz Somavilla, M.J. (2001). Un espacio para mujeres. El Servicio de Divulgación y Asistencia Sanitario – Social en el primer franquismo. *Historia Social*, 39, 67-86.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research. En J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry* (pp. 537-566). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kenny, N. (2010). *The novels of Josefina Aldecoa: women, society and cultural memory in contemporary Spain*. Rochester: Tamesis

- Kirsch, G.E. (1999). *Ethical dilemmas in feminist research: the politics of location, interpretation and publication*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Labanyi, J. (2002). Historia y mujer en el cine español del primer franquismo. *Secuencias*, 15, 42- 59.
- Lacruz Alcocer, M. (1992). *Entre surcos y pupitres: historia de la Formación Profesional Agraria en la España de Franco* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Lafuente, I. (2002). *Esclavos por la patria. La explotación de los presos bajo el franquismo*. Madrid: Temas de Hoy.
- Lanero Táboas, M. (1993). Notas sobre la política judicial del primer franquismo 1936-1945. En J. Tusell Gómez (Coord.), *El régimen de Franco 1936-1975. Vol. 1*. (pp.255- 266). España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Leh, A. (2003). Problemas éticos y testimonios históricos. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 29, 155 – 165.
- Lewis, O. (1959). *Five families*. New York: Basic Books.
- Lewis, O. (1961). *The Children of Sanchez*. New York: Random House.
- Lima Grecco, G. (de). (2014). El control del libro durante el primer franquismo. *Diálogos*, 18(1), 361- 380.
- Lincoln, Y.S. & Denzin, N.K. (1994). The Fifth Moment. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 575 – 586). London: Sage Publications.
- Llobet, V. (2014). “Y yo, ¿dónde estaba entonces?”. Infancia, memoria y dictadura. *Revista Horizontes Sociológicos*, 5, 46- 57.
- Llobet, V. (2015). “¿Y vos qué sabés no lo viviste?”. Infancia y dictadura en un pueblo de provincia. *A contracorriente: Revista de Historia Social y Literatura en América Latina*, 12(3), 1- 41.
- López Andrés, J.M. (2000). Contenidos ideológicos para la educación y la cultura en la “Era Azul” del franquismo: sobre una supuesta Historia de España de D. Marcelino Menéndez Pelayo. En I.L. Henares Cuéllar, J. Castillo Ruiz, G. Pérez Zaldondo & M.I. Cabrera García (Coords.), *Dos décadas de cultura artística en el franquismo (1936- 1956)* (pp.161- 176). Granada: Universidad de Granada.
- López Bausela, J.R. (2014). Los programas de enseñanza primaria de 1938: un currículo (inédito) para la escuela del Nuevo Estado. *Educación XXI*, 17(1), 327 – 344.

- López Gallegos, S. (2001). La educación en Valladolid durante el primer franquismo (1945-1951): La Escuela de Formación Profesional Sindical de Medina de Rioseco. En *Cultura y Arte en Tierra de Campos: Jornadas Medina de Rioseco en su Historia* (pp. 463-480). Medina de Rioseco, Valladolid.
- López Gallegos, S. (2005). La política social desarrollada por la Organización Sindical durante el primer franquismo en Zamora (1939-1945): la creación de las Obras Sindicales. *Studia Zamorensia*, 7, 133-154.
- López Gallegos, S. (2012). El deporte como forma de control social: la actividad de la Obra Sindical de Educación y Descanso durante el franquismo. *Historia, Trabajo y Sociedad*, 3, 81- 114.
- López Marcos, M. (1999). *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936- 1945): antecedentes, evolución y plasmación* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- López Marcos, M. (2001). *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936- 1945)*. Madrid: UNED.
- López Núñez, J.A. (2007). *Aportaciones didáctico-organizativas de las universidades populares españolas. Un estudio de caso: La U.P. de Loja (Granada)* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Luis Martín, F. (de). (2008). El asociacionismo cultural obrero en la España del primer tercio del siglo XX. En M.D. de la Calle Velasco & M. Redero San Román (Coords.), *Movimientos Sociales en la España del Siglo XX* (pp. 45-64). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Maceiras Chans, J.M. (2017). *Las actividades enfermeras y sociosanitarias de Sección Femenina: el ejemplo de la provincia de Valencia* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón.
- Maceiras Chans, J.M., Galiana Sánchez, M.E., & Bernabeu-Mestre, J. (2017). La Sección Femenina en las campañas de vacunación del primer franquismo: el caso de la provincia de Valencia (1941 – 1958). *RECIEN*, 13, 5-23.
- Maceiras Chans, J.M., Galiana Sánchez, M.E., & Bernabeu-Mestre, J. (2018). Enfermería y control social: las actividades socio-sanitarias de la Sección Femenina de Falange en la ciudad de Valencia (1940 – 1977). *Enfermería Global*, 17(1), 270 – 282.
- Macionis, J.J., & Plummer, K. (2011). *Sociología*. Madrid: Pearson.

- Mahamud Angulo, K. (2009). La transmisión de conocimientos de Ciencias Naturales a través de los libros de lectura de la Enseñanza Primaria en el franquismo (1939-1959). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp.777 – 790). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Mahamud Angulo, K. (2012a). La paradoja de la educación sexual en los manuales escolares de la primera enseñanza en las dos primeras décadas del franquismo (1939 – 1959). En R. Osborne (Ed.), *Mujeres bajo sospecha: memoria y sexualidad (1930- 1980)* (pp. 347- 362). Madrid: Fundamentos.
- Mahamud Angulo, K. (2012b). *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959): emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Mahamud Angulo, K. (2016). Emotional indoctrination through sentimental narrative in Spanish primary education textbooks during the Franco dictatorship (1939 – 1959). *History of Education*, 45(5), 653- 678.
- Mahamud Angulo, K., & Martínez Ruiz-Funes, M.J. (2014). Reconstructing the life histories of Spanish primary school teachers: a novel approach for the study of the teaching profession and school culture. *History of Education*, 43(6), 793- 819.
- Maldonado Alemán, M. (2010). Literatura, memoria e identidad. Una aproximación teórica. *Cuadernos de Filología alemana*, 3, 171 – 179.
- Malet, A. (2009). José María Albareda (1902- 1966) and the formation of the Spanish consejo superior de investigaciones científicas. *Annals of Science*, 66(3), 307 – 332.
- Mallimaci, F., & Giménez, V. (2009). Historias de vida y métodos biográficos. 2ªed. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175- 212). Barcelona: Gedisa.
- Mancebo, M.F. (1998). La universidad de Valencia durante el primer franquismo. En *La Universidad en el siglo XX: España e Iberoamérica: X Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 204-212). Murcia: Universidad de Murcia.
- Manrique Arribas, J. C. (2003). La educación física femenina y el ideal de mujer en la etapa franquista. *Revista Internacional de Medicina y Ciencia de la Actividad Física y del Deporte*, 10, 83- 100.

- 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). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Manrique Arribas, J. C. (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. (2008a). *La mujer y la educación física durante el franquismo*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Manrique Arribas, J.C. (2008b). Proceso de elaboración de un estilo de educación física femenina durante el franquismo: una revisión bibliográfica. *Tándem*, 26, 77-90.
- Manrique Arribas, J.C. (2013). Intereses y expectativas de las profesoras e instructoras segovianas de educación física durante el franquismo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, 79 – 96.
- Manrique Arribas, J.C. (2014a). Actividad física y juventud en el franquismo (1937-1961). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14, 427- 449.
- Manrique Arribas, J.C. (2014b). Incidencia del ideal de mujer durante el franquismo en el ámbito de la familia y la actividad física. *Feminismo/s*, 23, 47 – 68.
- Manrique Arribas, J.C., Monreal Guerrero, I., & Mariño, M.V. (2017). Transmisión de la ideología falangista a través de los artículos dedicados a la música en la revista *Consigna* (1941- 1944). *Historia y Comunicación Social*, 22(1), 103-121.
- Manrique Arribas, J.C., Torrego Egido, L., López Pastor, V.M., & Monjas Aguado, R. (2009). Factores que determinaron una educación física y deportiva de género durante el franquismo. *Apunts*, 98, 5-14.
- Mardomingo Sanz, M.P. “Problemas educativos en Turégano (Segovia)”. Trabajo inédito, 1955. FRM 846. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.
- Marín Eced, T. (2001). Manuales escolares y poder político (1934- 1939). *Bordón*, 53(3), 395- 408.

- Marín González, E. (2005). Conflicto social y violencia política en el campo zamorano, de la II República al franquismo. Un estudio de caso: Cañizo (1931-1945). *Studia Zamorensia*, 7, 77-131.
- Marquès i Sureda, S. (1997). El exilio de los maestros republicanos de Cataluña. *Historia de la Educación*, 16, 351- 362.
- Márquez García, M.J. (2011). *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo* (Tesis doctoral). Universidad de Almería, Almería.
- Martín, A. (2011). La historieta española de 1900 a 1951. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 2, 63- 128.
- Martín Criado, E. (2004). El valor de la buena madre. Oficio de ama de casa, alimentación y salud entre las mujeres de clases populares. *RES*, 4, 93- 118.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: ediciones Bellaterra.
- Martín Fraile, B. (2007). La imagen de Europa en los cuadernos escolares del franquismo. En J.L. Hernández Huerta & J.M. Hernández Díaz (Coords.), *De la Junta para la Ampliación de Estudios a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 149 – 172). Palma de Mallorca: Globalia Anathema.
- Martín Fraile, B. (2010). La transmisión de valores patrióticos y cívico- sociales en el franquismo. Análisis de los cuadernos de rotación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 221, 7- 32.
- Martín Fraile, B. (2015). La cultura escolar y el oficio de maestro. *Educación XXI*, 18(1), 147- 166.
- Martín Fraile, B., & Ramos Ruiz, M.I. (2009). *La actividad en la provincia de Zamora reflejada en los cuadernos de rotación: Segunda República y franquismo*. Zamora: Diputación Provincial de Zamora. Instituto de Estudios Zamoranos “Florián de Ocampo”.
- Martín Fraile, B., & Ramos Ruiz, M.I. (2015). Escribir en la escuela en tiempos de guerra. *Bordón*, 3, 67 – 84.
- Martín Gaité, C. (2017). *Usos amorosos de la postguerra española* (18ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- Martín Quevedo, J., & Navarro Sierra, N. (2013). Maestras para una España nueva: La propaganda falangista en Consigna (1940- 1941). *Enlaces*, 15. Recuperado de

<http://www.cesfelipesecondo.com/revista/Articulos2013/Art%C3%ADculoJuanMart%C3%ADn.pdf>

- Martín Requero, M.I. (1997). *Iconografía y educación: la imagen en los textos escolares en la escuela franquista (1939 – 1975)* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Martín Zuñiga, F. (1995). Educación y cultura en el franquismo: hacia una generalización del bachillerato. En M. Vico Monteoliva (Coord.), *Educación y cultura en la Málaga Contemporánea* (pp.190 – 197). Málaga: Universidad de Málaga.
- Martín Zuñiga, F. & Grana Gil, I. (2016). Consecuencias profesionales y personales de la depuración franquista en el profesorado normalista: el caso andaluz (1936-1941). *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 229- 257.
- Martín Zuñiga, F., Grana Gil, I., & Sanchidrián Blanco, M.C. (2010). La depuración franquista de los docentes: control y sometimiento ideológico del profesorado de instituto. *Historia de la Educación*, 29, 241- 258.
- Martínez, M. (2002). La etnometodología y el interaccionismo simbólico. Sus aspectos metodológicos específicos. Recuperado de <http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.html>
- Martínez Cuesta, F.J. (2017). Aguiluchos: historias africanas para los niños del franquismo (1957-1966). En J.M. Hernández Díaz & E. Eyeang (Coord.), *Los valores en la educación de África. De ayer a hoy* (pp.609 - 618). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Martínez Cuesta, F.J., & Alfonso Sánchez, J.M. (2013). Tardes de enseñanza y parroquia: el adoctrinamiento de las niñas en la España franquista a través de las revistas Bazar y Tin Tan (1947 – 1957). *El Futuro del Pasado*, 4, 227- 253.
- Martínez García, S. (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: Catarata.
- Martínez Gutiérrez, J.J. (1993). Economía de guerra después de la guerra (sobre la configuración de la política económica autárquica en el primer franquismo). En J. Tusell (Ed.), *El régimen de Franco, 1936 – 1975: política y relaciones exteriores*. Vol. 1. (pp. 317- 330). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez Selva, M.J. (1993). *La educación en Algeciras y Campo de Gibraltar durante el Franquismo (1936-1975)* (Tesis doctoral).Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

- Mateo Gambarte, E. (1994). Naturaleza inicial del franquismo: 1940 – 1950. *Estudios de Ciencias Sociales*, 7, 169 – 195.
- Mateos López, A. (2001). El primer franquismo (1939-1975). *Historia Política y Social Moderna y Contemporánea*, 1, 715-750.
- Mateos López, A., & Altred Vigil, A. (1990). Problemas de método en el estudio de la oposición al franquismo: la utilización del testimonio oral. *Espacio, Tiempo y Forma*, 3(2), 57 – 68.
- Maurí Medrano, M. (2014). El Flecha: la politización de la infancia durante el franquismo. En F. Comas Rubí, S. González Gómez, X Motilla Salas & B. Sureda García (Coords.), *Imatges de l'èscola, imatge de l'educació: Actes de les XXI Jornades d' Història de l'Educació* (pp. 221 – 230). Palma de Mallorca: Universidad de Illes Balears.
- Mauri Medrano, M. (2016a). Frente de juventudes y escuela: la construcción del imaginario social de la juventud durante el franquismo (1940 – 1960). *Historia de la Educación*, 35, 321- 334.
- Mauri Medrano, M. (2016b). Disciplinar el cuerpo para militarizar a la juventud. La actividad deportiva del Frente de Juventudes en el franquismo (1940 – 1960). *Historia Crítica*, 61, 85- 103.
- Mauri Medrano, M. (2016c). El cuerpo juvenil sano como símbolo político. La normalización de los cuerpos a través del discurso médico del fascismo. *RIDPHE*, 3(2), 117 – 128.
- Mayordomo, A. (2000). Regenerar la sociedad, construir el patriotismo o la ciudadanía: Educación y socialización política en la España del siglo XX. *Encuentros sobre Educación*, 1, 49- 80.
- Maza Zorrilla, E. (2002). *La España de Franco*. Madrid: ACTAS.
- Maza Zorrilla, E. (2014). El mito de Isabel de Castilla como elemento de legitimidad política en el franquismo. *Historia y Política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 1, 167-192.
- Medina, M. (1994). Primera aproximación al problema del sujeto en la historia oral. *Revista Anales*, 6, 147-155.
- Mellizo Soto, M.F. (2014). La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147(1), 107 – 120.

- Mena Ramos, J.M. (2007). Educación física y salud durante el franquismo: de la posguerra al desarrollismo (1939 – 1964). *Papeles salmantinos de educación*, 9, 93 – 120.
- Mendoza García, J. (2004). El olvido: una aproximación psicosocial. En J. Mendoza & M. A. González (Coords.), *Enfoques contemporáneos de la Psicología Social en México: de su Génesis a la Ciberpsicología* (pp. 141 – 298). México: Miguel Ángel Porrúa/ITESM-CEM.
- Mendoza García, J. (2005). Exordio a la memoria colectiva y el olvido social. *Athenea Digital*, 8(1), 1-26.
- Mendoza García, J. (2017). Otra idea de mente social: lenguaje, pensamiento y memoria. *Polis*, 13(1), 13-46.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Mimbuih, C. (2017). La dicotomía en el sistema educativo bajo el franquismo: un medio eficaz más allá de la dictadura, para la transmisión de los valores. En J.M. Hernández Díaz & E. Eyeang (Ed.), *Los valores en la educación de África. De ayer a hoy* (pp.275-284). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Mir Curcó, C. (2000a). *Vivir es sobrevivir. Justicia, orden y marginación en la Cataluña rural de posguerra*. Lleida: Milenio.
- Mir Curcó, C. (2000b). Justicia civil y control moral de la población marginal en el franquismo de postguerra. *Historia Social*, 37, 53 - 74.
- Miret Magdalena, E. (1977). La educación religiosa- moral en el franquismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 31(3), 4- 6.
- Molero Pintado, A. (2000). La formación del maestro español, un debate histórico permanente. *Revista de Educación*, 1, 59 - 82.
- Molina Aparicio, F. (2017). “La reconstrucción de la nación”. Homogeneización cultural y nacionalización de masas en la España franquista (1936 – 1959). *Historia y Política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 38, 23 – 56.
- Molina Poveda, M.D., & Sanchidrián Blanco, M.C. (2017). La enseñanza primaria rural en el franquismo (1939-1956) vista a través de dos películas. *RIDPHE*, 3 (1), 49 -69.
- Molinero Ruiz, C. (1998). Mujer, franquismo, fascismo: la clausura forzada en un “mundo pequeño”. *Historia Social*, 30, 97-117.

- Molinero Ruiz, C. (2003). Memoria de la represión y olvido del franquismo. *Pasajes*, 11, 25 – 33.
- Monés Pujol-Busquets, J. (1991). La educación preescolar en España desde el final de la Guerra Civil hasta los años 60. *Historia de la Educación*, 10, 155- 186.
- Montejo Gurruchaga, L. (2012). Escritoras falangistas en la revista Medina. El séquito literario femenino de José Antonio Primo de Rivera. En R. Osborne (Ed.), *Mujeres bajo sospecha. Memoria y sexualidad: 1930- 1980* (pp. 363- 377). Madrid: Editorial Fundamentos.
- Montero García, F. (1997). Fuentes escritas y orales para la historia de la ACE durante el franquismo. *Espacio, Tiempo y Forma*, 10, 383-406.
- Montero García, F. (2016). La Acción Católica especializada y la educación popular: Las campañas de los movimientos católicos juveniles durante el franquismo 1955- 1965. En J.L. Guereña & A. Tiana Ferrer (Eds.), *Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea* (pp. 331- 358). Madrid: colección de la casa de Velázquez.
- Montero Pedrera, A.M. (2008). Maestros, reos del franquismo. *Andalucía en la historia*, 19, 8 – 9.
- Monturiol Sanés, J., Olivet, M., & Pagès, A. (2010). Esplais de la Garrotxa: més d'un quart de segle d'educació en el lleure a la Garrotxa. *Annals del Patronat d'Estudis Històrics D'Olot I Comarca*, 21, 545-564.
- Moraga García, M.A. (2008). Notas sobre la situación jurídica de la mujer en el Franquismo. *Feminismo/s*, 12, 229 – 252.
- Morales Merino, M.P. “Estudio monográfico de la Sección Graduada de Cuéllar”. Trabajo inédito, 1965. FRM 024. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.
- Moral Roncal, A.M. (2003). Aristocracia y poder económico en la España del siglo XX. *Vegueta*, 7, 155-177.
- Moreno Andrés, J. (2014). La vida social de las fotografías de represaliados políticos durante el franquismo. *Anales del Museo Nacional de Antropología*, 16, 83-103.
- Moreno Aponte, R. (2017). Hermenéutica y Ciencias Sociales: a propósito del vínculo entre la interpretación de la narración de Paul Ricoeur y el enfoque de investigación biográfico – narrativo. *Análisis*, 90, 205 – 228.

- Moreno Fonseret, R. (2005). Pobreza y supervivencia en un país en reconstrucción. En C. Mir, C. Agustí & J. Gelonch (Coords.), *Pobreza, marginación, delincuencia y políticas sociales bajo el franquismo* (pp. 139- 164). Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida.
- Moreno Sáez, F. (1990). La educación en el primer franquismo (1939-1951). En G. Sánchez Recio (Ed.), *Guerra civil y franquismo en Alicante* (pp.161 – 213). Alicante: Diputación Provincial de Alicante.
- Moreno Sáez, F. (2001). Educación y cultura en los valles del Vinalopó durante el primer franquismo (1939 – 1960). *Revista del Vinalopó*, 4, 89 – 116.
- Moreno Seco, M. (2017). Cruce de identidades: masculinidad, feminidad, religión, clase y juventud en las JOC de los años sesenta. *Historia y Política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 37, 147-176.
- Morente Díaz, M. (2009). *Sociedad y educación pública en Córdoba durante el primer franquismo (1936- 1956)* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Morente Valero, F. (2005). Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo. *Historia de la Educación*, 24, 179- 204.
- Morgado, I. (2014). *Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la memoria y la educación*. Barcelona: Ariel.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Muñoz Marín, D. (1993). La inspección de enseñanza primaria durante el franquismo (1936- 1975). *Anales de Pedagogía*, 11, 209- 228.
- Muñoz Onofre, D. (2003). Construcción narrativa en la historia oral. *Nómadas*, 18, 94-102.
- Muñoz Soro, J. (2006). Joaquín Ruiz-Giménez o el católico total: apuntes para una biografía política e intelectual hasta 1963. *Pasado y Memoria*, 5, 259-288.
- Murelaga Ibarra, J. (2009). Historia contextualizada de la radio española del franquismo (1940- 1960). *Historia y Comunicación Social*, 14, 367- 386.
- Murillo Ferrol, F. (1959). *Las clases medias españolas*. Escuela Social: Granada.
- Murua Cartón, H. (2009). La situación del profesorado en Gipúzkoa durante el franquismo. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 155- 172.

- Murua Cartón, H. (2013). La Formación Profesional en Álava y el control de la Iglesia durante el franquismo. En M.G. Espigado Tocino, J. Gómez Fernández, M.J. de la Pascua Sánchez, J.L. Sánchez Villanueva & C. Vázquez Domínguez (Eds.), *La constitución de Cádiz: genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp. 503-514). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Murua Cartón, H. (2015). *La Formación Profesional en Euskal Herria: evolución y agentes promotores durante el franquismo*. México: Delta Publicaciones.
- Murua Cartón, H., Dávila Balsera, P., & Naya Garmendia, L.M. (2013). La formación profesional en Guipúzcoa durante el franquismo: centros y agentes promotores. *Historia de la Educación*, 32, 265- 288.
- Murua Cartón, H., Dávila Balsera, P., & Altuna Urdín, J. (2015). El estado y la organización sindical como agentes promotores de la Formación Profesional durante el franquismo. En H. Murua Cartón (Coord.), *La Formación Profesional en Euskal Herria: evolución y agentes promotores durante el franquismo* (pp. 55-117). México: Delta Publicaciones.
- Murua Cartón, H., Dávila Balsera, P., & Naya Garmendia, L.M. (2015). Política legislativa sobre Formación Profesional. En H. Murua Cartón (Coord.), *La Formación Profesional en Euskal Herria: evolución y agentes promotores durante el franquismo* (pp. 1- 21). México: Delta Publicaciones.
- Murua Cartón, H., Garmendia Larrañaga, J., & Altuna Urdin, J. (2015). La empresa como agente promotor de la Formación Profesional en Euskal Herria durante el franquismo. En H. Murua Cartón (Coord.), *La Formación Profesional en Euskal Herria: evolución y agentes promotores durante el franquismo* (pp. 335-391). México: Delta Publicaciones.
- Murua Cartón, H., Zabaleta Imaz, I., & Garmendia Larrañaga, J. (2015). La administración pública como agente promotor de la Formación Profesional en Euskal Herria durante el franquismo. En H. Murua Cartón (Coord.), *La Formación Profesional en Euskal Herria: evolución y agentes promotores durante el franquismo* (pp. 283- 334). México: Delta Publicaciones.
- Naharro Calderón, J.M. (2004). Memorias ¿Qué memorias? *Migraciones & Exilios*, 5, 9 – 14.
- Navarro Sandalinas, R. (1988). *La enseñanza primaria durante el franquismo 1936 – 1975*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Navarro Sandalinas, R. (1989). El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 8, 167-180.
- Negrín Fajardo, O. (1989). La educación colonial en África negra española durante el franquismo (1939 – 1949). *Historia de la Educación*, 8, 119 – 138.
- Negrín Fajardo, O. (2005). La depuración del profesorado de los Institutos de Segunda Enseñanza de la provincia de Las Palmas (1936- 1943). *Revista de Ciencias de la Educación*, 204, 579 – 600.
- Nora, P. (1984). *Les lieux de la mémoire, I. La République*. Paris: Gallimard.
- Novella, E.J., & Campos, R. (2017). From mental hygiene to mental health: ideology, discourses and practices in Franco’s Spain (1939 – 1975). *History of Psychiatry*, 28 (4), 443. 459.
- Núñez, C. (2014). *Ser mujer y maestra, ser en relación. La diferencia que interpela. Una vida puede ser narrada, otras vidas pueden ser contadas* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Núñez Seixas, X. (2017). Franquismo e identidad nacional española: una mirada desde abajo (presentación). *Historia y Política: Ideas, procesos y movimientos sociales* 38, 17-21.
- Ofer, I. (2006). La legislación de género de la Sección Femenina de la FET: acortando distancias entre la política de élite y la de masas. *Historia y Política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 15, 219- 242.
- Ontañón Sánchez, E. (2004). Jimena Menéndez Pidal: la aventura de rescatar la ILE en tiempos de oscuridad. *Cuadernos de Pedagogía*, 337, 45- 49.
- Ortega Castillo, F., & Ruiz Berrio, J. (2013). El control de la formación de los maestros en el primer franquismo: depuración del profesorado y alumnado y cambios en los planes de estudio (1936-1945). En M.G. Espigado Tocino, J. Gómez Fernández, M.J. de la Pascua Sánchez, J.L. Sánchez Villanueva & C. Vázquez Domínguez (Eds.), *La Constitución de Cádiz: genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp. 515- 524). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Ortega López, T.M., & Cobo Romero, F. (2017). “Guardianas de la raza”. El discurso “nacional-agrarista” y la movilización política conservadora de la mujer rural española (1880-1939). *Historia y Política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 37, 57 – 90.

- Ortiz, C. (2012). Folclore, tipismo y política. Los trajes regionales de la sección femenina de Falange. *Gazeta de Antropología*, 28(3).
- Ortiz Heras, M. (2005). Historia social en la dictadura franquista: apoyos sociales y actitudes de los españoles. *Spagna Contemporanea*, 28, 169 – 186.
- Osborne, R. (2010). Educación, clase social, militancia política: divergencias en torno a la sexualidad entre presas comunistas y Carlota O'Neill en el primer franquismo. *Arenal*, 17(2), 397- 420.
- Osborne, R. (2011). Good girls versus bad girls in early francoist prisons: sexuality as a great divide. *Sexualities*, 14(5), 509- 525.
- Ostolaza Esnal, M. (1996). *El garrote de la depuración: maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo (1936-1945)*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Pablo Lobo, C. (de). (2007). La depuración de la educación española durante el franquismo (1936 - 1975): institucionalización de una represión. *Foro de Educación*, 9, 203- 228.
- Palacios Lis, I., & Ruiz Rodrigo, C. (1993). *Infancia, pobreza y educación en el primer franquismo: Valencia (1939 – 1951)*. Valencia: Universitat de València.
- Pajarón Sotomayor, R. (1996). La Educación Física en la legislación escolar franquista. *Historia de la Educación*, 15, 469 – 480.
- Parra Contreras, P. (2013). El peso de la familia y el sistema educativo en las trayectorias de tres mujeres de clases populares, urbanas y rurales. *Papers*, 98(4), 709 – 729.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Passerini, L. (1988). *Autoritratto di gruppo*. Firenze: Astrea.
- Pauwels, L. (2008). Taking and using: Ethical issues of photographs for research purposes. *Visual Communication Quarterly*, 15, 243-257.
- Payá Rico, A. (2010). Formació professional, instrucció i adoctrinament a l'empresa Segarra (la Vall d'Uixó, Castelló) durant el franquisme. *Educació i Historia*, 15, 229 – 252.
- Payne, G. (2005). *Social divisions*. London: Macmillan (2nd edn).

- Pecourt, J. (2014). La formación del espacio sociológico durante el segundo Franquismo. *Historia Social*, 79, 129 – 145.
- Peinado Rodríguez, M. (2012). *Enseñando a señoritas y sirvientas. Formación femenina y clasismo en el franquismo*. Madrid: Catarata.
- Peinado Rodríguez, M. (2016). “Las mujercitas del franquismo”: cómo enseñar y aprender un modelo de feminidad (1936- 1969). *Estudios Feministas*, 24(1), 281- 293.
- Peinado Rodríguez, M., & Anta Félez, J.L. (2013). Educar para el matrimonio en femenino: modelos y prácticas en la literatura de posguerra. *Athenea Digital*, 13(2), 34-46.
- Pelka, A. (2014). Mujer e ideología en la posguerra española: feminidad, cuerpo y vestido. *Historia Social*, 79, 23- 42.
- Peralta Ortiz, M.D. (2000). Los proyectos sobre los estudios de magisterio en los comienzos del franquismo. *Bordón*, 52(1), 69 – 86.
- Peralta Ortiz, M.D. (2007). Influencia de la J.A.E. en la Educación Primaria de los comienzos del franquismo. En F. Sánchez Pascua, F.J. Alejo Montes, G.F. Calvo, M. Lucero Fustes. M.R. Oria Segura & E. Iglesias Verdegay (Coords.), *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación: Junta para la ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007): XIV Coloquio de Historia de la Educación* (pp.205-217). Madrid: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Pereira González, A. (2007). *Cuentos de la Cábila*. Madrid: Alianza editorial.
- Pérez, L.C. (2009). Representing the enemy: the iconography of the “other” in history schoolbooks during the first years of Franco’s regime. *Contributions to the History of Concepts*, 5(2), 140 – 161.
- Pérez Alonso-Geta, P.M. (2005). La socialización de la infancia en la sociedad de la información. *Revista Galega de Ensino*, 47, 1345- 1365.
- Pérez Carreño, E. “Monografía pedagógica en Toral de los Vados”. Trabajo inédito, 1950. FRM 210. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez Colodrero, C., & García-Gil, D. (2016). La Educación Musical en la escolaridad obligatoria durante el franquismo. Un estudio a través de la legislación (1936-1982). *Musica Hodie*, 16(1), 86-100.

- Pérez Díaz, V., Rodríguez, J.C., & Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Pérez Gómez, C. “Problemas pedagógicos del grupo escolar San José Obrero de Segovia”. Trabajo inédito, 1965. FRM 334. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez Morante, M.C. (2015). Las universidades laborales: instituciones educativas durante el franquismo. En A. Valiseva Ivanova (Coord.), *Fernando Moreno Barberá: un arquitecto para la universidad* (pp. 77- 81).Valencia: Universidad de Valencia.
- Pérez Moreno, H.M. (2003). La estructura organizativa de la Delegación Provincial de la Sección Femenina de Huelva. *Huelva en su Historia, 10*, 133- 146.
- Pérez Moreno, H.M., & González Faraco, J.C. (2014). La sección femenina de la Falange española y su papel en la formación de la mujer rural durante la dictadura del general Franco. *History of Education & Children’s Literature, 9*(2), 529 – 548.
- Pérez Pérez, J.A. (2004). *Los espejos de la memoria. Historia oral de las mujeres de Basauri (1937 – 2003)*. Bizkaia: Ayuntamiento de Basauri.
- Pérez Segura, F. (2007). *La protección pública a la infancia en Almería durante el franquismo* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Pérez Trompeta, A. (1996). La formación de la mujer española en la Sección Femenina de FET y de las JONS: la enciclopedia para cumplidoras del servicio social. *Indagación, 2*, 163- 180.
- Pérez Zalduondo, G. (2011). Música, censura y Falange: el control de la actividad musical desde la Vicesecretaría de Educación Popular (1941- 1945). *Arbor, 751*, 875- 886.
- Pinazo Hernández, S. (1999). Influencia de los abuelos en la socialización familiar de los nietos. *Revista española de Geriatria y Gerontología, 34*(4). Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-espanola-geriatria-gerontologia-124-articulo-influencia-los-abuelos-socializacion-familiar-13006099>
- Pitt- Rivers, J.A. (1989). *Un pueblo de la sierra*: Grazalema. Madrid: Alianza Editorial.
- Plummer, K. (1983). *Document of life*. London: Sage Publications.
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2*. London: Sage Publications.

- Pomante, L. (2016). "The long night of Spanish education". Reflections on the Spanish education system during the Franco dictatorship. *History of education & childrens literatura*, 11(2), 439 – 450.
- Porta, L., & Yedaide, M.M. (2014). La investigación biográfico – narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia*, 17, 177 – 192.
- Portelli, S. (1986). El perfil oral de la ley: el caso 7 de abril en Italia. En M. Vilanova (Ed.), *El poder en la sociedad, historia y fuente oral*. Barcelona: A Bosch.
- Portelli, A. (2007). *The Order Has Been Carried Out. History, Memory, and Meaning of a Nazi Massacre in Rome*. New York: Pallgrave Macmillan.
- Porto Ucha, A.S. (2003). *Historias de vida: O Maxisterio pontevedrés na Segunda República, Guerra Civil e Franquismo*. Pontevedra: Alén Miño.
- Porto Ucha, A.S. (2005). Excluidos y olvidados, el exilio interior de los maestros y maestras gallegos depurados por el régimen franquista. *Sarmiento*, 9, 15 – 36.
- Porto Ucha, A.S., & Iglesias Salvado, J.L. (2006). Dos modelos educativos, dos escuelas enfrentadas: la escuela republicana y la escuela nacional-católica. *Sarmiento*, 10, 113- 146.
- Pozo Andrés, M.M. (del). (2003). La iconografía educativa en el primer franquismo: entre la realidad y el deseo. En A. Castillo & F. Montero (Coords.), *Franquismo y memoria popular. Escrituras, voces y representaciones* (pp. 215- 256). Madrid: Siete Mares.
- Pozo Andrés, M.M. (del). (2005). Niñas hablando a mujeres: narraciones femeninas recogidas en los cuadernos escolares (1928-1942). En C. Flecha García, P. Ballarín Domingo & S. Uliveri (Coords.), *Mujeres y Educación: saberes, prácticas y discursos en la Historia* (pp. 273- 284). Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla.
- Pozo Andrés, M.M. (del). (2006). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación*, 25, 291- 315.
- Pozo Andrés, M.M (del)., & Rabazas Romero, T. (2010). Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic. *Educació i Historia*, 15, 165 – 194.

- Pozo Andrés, M.M. (del)., & Rabazas Romero, T. (2011). Exploring new concepts of popular education: politics, religion and citizenship in the suburban schools of Madrid, 1940 – 1975. *Paedagogica Historica*, 47(1-2), 221- 242.
- Pozo Andrés, M.M. (del)., & Rabazas Romero, T. (2013). Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la ley de enseñanza primaria de 1945 en las aulas. *Bordón*, 65(4), 119-133.
- Pozo Andrés, M.M. (del)., & Ramos Zamora, S. (2001). El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente. En *La Acreditación de saberes y competencias: perspectiva histórica. XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Oviedo, España: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Pozo Andrés, M.M. (del)., & Ramos Zamora, S. (2003). Los cuadernos de clase como representaciones simbólicas de la cultura escrita escolar. En R. Calvo de León, P. Celada, H. Briongos, D. Fernández, L.J. Arroyo, A. Escolano, J.A. Jiménez & F.T. Esteban (Coords.), *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp. 653- 664). Burgos, España.
- Pozo Andrés, M.M. (del)., & Ramos Zamora, S. (2007). Ir a la escuela en la guerra: el reflejo de la cotidianidad en los cuadernos escolares. *Cultura escrita y Sociedad*, 4, 129 – 170.
- Pozo Andrés, M.M. (del)., & Ramos Zamora, S. (2012). Reconstruir la historia de la escuela a través de cuadernos escolares. *Revista de Ciencias de la Educación*, 231-232, 415-434.
- Pozo Fernández, M.C. (2005). La depuración del profesorado femenino en Málaga bajo el franquismo. En C. Flecha García, P. Ballarín Domingo & S. Uliveri (Coords.), *Mujeres y educación: saberes, prácticas y discursos en la historia* (pp.463-471). Argentina: Miño y Dávila.
- Pozo Nogales, A. (2014). Enseñanza de la historia en la escuela española entre 1931-1970. Análisis legislativo- pedagógico y su implantación obligatoria en los libros de texto. *Clío*, 40, 1-41.
- Prada Rodríguez, J. (2016). *Marcharon con todo. La represión económica en Galicia durante el primer franquismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Prada Rodríguez, J. (2017). Escarmentar a algunas y disciplinar a las demás. Mujer, violencia y represión sexuada en la retaguardia sublevada. *Historia Social*, 87, 67-83.

- Puche-Gil, J. (2010). Guerra civil, autarquía franquista y bienestar biológico en el mundo rural valenciano (1939- 1949). *Historia Agraria*, 52, 129 – 162.
- Puell de la Villa, F. (2001). Educación de adultos en el servicio militar español. *Historia de la Educación*, 20, 307- 331.
- Puelles Benítez, M. (de). (2000). Política y educación: cien años de Historia. *Revista de Educación*, 1, 7- 36.
- Puelles Benítez, M. (de). (2008). *Política y Educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- Puelles Benitez, M. (de). (2011). Evolución de la educación en España durante el franquismo. En G. Ossenbach Sauter (Coord.), *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas* (pp. 267- 288). Madrid: UNED.
- Puente, S.N. (2008). The romance novel and popular culture during the early Franco regime in Spain: Towards the constructions of other discourses of feminity. *Journal of Gender Studies*, 17(3), 225- 236.
- Pujadas, J.J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales* (2ª ed.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quiroga, A.R. (1999). El CSIC como proyecto universitario de la posguerra. *Arbor*, 163, 365 – 385.
- Rabazas Romero, T. (2000). La educación física del Magisterio en el Franquismo. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 167- 198.
- Rabazas Romero, T. (2001). Modelos de mujer sugeridos a las maestras en el franquismo. *Bordón*, 53, 423- 442.
- Rabazas Romero, T. (2005). El currículo femenino de las maestras en el franquismo. En C. Flecha García, P. Ballarín Domingo & S. Uliveri (Coords.), *Mujeres y educación: saberes, prácticas y discursos en la historia* (pp. 443- 454). Argentina: Miño y Dávila.
- Rabazas Romero, T., & Ramos Zamora, S. (2005). La imagen de las mujeres en las lecturas escolares de la II República y del primer franquismo (1936-1945). En F. Comas Rubí & X. Motilla Salas (Coords.), *Història/ Històries de la Lectura: Actes de les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals. XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* (pp. 421- 434). Balears: Universidad de las Islas Baleares.

- Rabazas Romero, T., & Ramos Zamora, S. (2006). La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina. *Encuentros sobre Educación*, 7, 43-70.
- Rabazas Romero, T., & Ramos Zamora, S. (2007). La recepción de la Escuela Nueva en algunos/as inspectores/as del franquismo becados por la J.A.E. En F. Sánchez Pascua, F.J. Alejo Montes, G.F. Calvo, M. Lucero Fustes. M.R. Oria Segura & E. Iglesias Verdegay (Coords.), *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación: Junta para la ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007): XIV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 219-231). Madrid: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Ramírez Macías, G. (2012). Women archetype and female physical education during franco's dictatorship. *International Journal of the History of Sport*, 29, 1513-1528.
- Ramírez Macías, G. (2014). El franquismo autárquico, la mujer y la Educación Física. *Historia Social y de la Educación*, 3(1), 78 – 102.
- Ramos Zamora, S. (2005). Acusaciones profesionales vertidas contra el magisterio primario por el gobierno franquista en el proceso depurativo. El caso de Castilla-La Mancha. *Historia de la Educación*, 24, 343- 369.
- Ramos Zamora, S. (2006). Control y represión: estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 169 – 184.
- Ramos Zamora, S. (2007). Historias de vida de maestros castellano-leoneses en el primer franquismo. *Idea La Mancha*, 4, 304-311.
- Ramos Zamora, S. (2016). Tradición y modernidad: espacios de poder de las mujeres en el mundo rural durante el franquismo. *Innovación educativa*, 26, 101-112.
- Ramos Zamora, S., & Colmenar Orzaes, M.C. (2014), Mujeres rurales y capacitación profesional en el franquismo a través de la prensa femenina (1939 – 1959). *Educació i Historia*, 24, 135-171.
- Real Apolo, C. (2012). La escuela republicana y la escuela franquista en Fuente de Cantos (1931-1940). *Revista de Estudios Extremeños*, 68(2), 631- 656.
- Redondo Castro, C. (2013). La depuración franquista del profesorado de segunda enseñanza en Extremadura. En M.G. Espigado Tocino, J. Gómez Fernández, M.J. de la Pascua Sánchez, J.L. Sánchez Villanueva & C. Vázquez Domínguez

- (Eds.), *La Constitución de Cádiz: genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal* (pp.899- 908). Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Regueillet, A.G. (2004). Norma sexual y comportamientos cotidianos en los primeros diez años del franquismo: noviazgo y sexualidad. *Hispania*, 218, 1027-1042.
- Rekalde Rodríguez, I. (2000). *Escuela, educación e infancia durante la Guerra Civil en Euskadi* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Requena, M., Salazar, L., & Radl, J. (2013). *Estratificación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Richards, M. (2001). Morality and biology in the Spanish Civil War: psychiatrics, revolution and women prisoners in Málaga. *Contemporary European History*, 10(3), 395-421.
- Richards, M. (2002). From war culture to civil society: francoism, social and memories of the Spanish Civil War. *History and Memory*, 14(1-2), 93-120.
- Richards, M. (2010). *After the civil war: making memory and re-making Spain since 1936*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richmond, K. (2003). *Women and Spanish fascism: the women's section of the Falange 1934- 1959*. London: Routledge
- Richmond, K. (2004). *Las mujeres en el fascismo español: La Sección Femenina de la Falange, 1934- 1959*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ricoeur, P. (1997). Narratividad y fenomenología hermenéutica. *Cuaderno Gris*, 2, 479- 496.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rina Simón, C. (2017). Fascismo, nacionalcatolicismo y religiosidad popular: combates por la significación de la dictadura (1936 – 1940). *Historia y Política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 37, 241 – 266.
- Rivas Flores, J.I. (2011). Historias de vida y emancipación: subjetividad, conflicto y cambio social. *Diálogos*, 67(3), 5-9.
- Rivas Flores, J .I., Hernández Hernández, F., Sancho Gil, J.M., & Núñez, C. (2012). *Historias de vida en Educación: sujeto, diálogo y experiencia*. Barcelona: Octaedro.

- Roca, M.M. (2004). *L'educació sentimental de les dones durant el franquisme: el món era a fora*. Barcelona: Columna.
- Roca i Girona, J. (2001). Entre la instrumentalización y el recelo: género y educación bajo el Franquismo. *Nómadas*, 14, 68-79.
- Rodad Yubero, F. “La educación en Armuña”. Trabajo inédito, 1965. FRM 173. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.
- Rodman, H. (1965). *Marriage, Family and Society*. Radmon House: New York.
- Rodrigo Echalecu, A.M. (2016). *La política del libro durante el primer franquismo* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Rodríguez Barreira, O. (2013). *Misérias del poder. Los poderes locales y el nuevo Estado franquista*. Valencia: publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Rodríguez Bornaetxea, F. (1998). Educación formal no universitaria y construcción nacional en el País Vasco desde el franquismo a nuestros días. *Educació i Història de l'educació*, 3, 96 – 102.
- Rodríguez García, A.M., Luque Pérez, R.M., & Navas Sánchez, A.M. (2014). Usos y beneficios de la historia oral. *Reidocrea*, 3, 193- 200.
- Rodríguez González, J.J. (1996). La “nueva educación”: León, Guerra Civil y postguerra. En J.M. Trujillano & P. Díaz (Coords.), *Testimonios orales y escritos. España 1936- 1996: actas V Jornadas Historia y Fuentes Orales* (pp. 149 – 158). Ávila, España.
- Rodríguez Ibáñez, J.E. (1979). Perspectiva sociológica de la vejez. *Reis*, 7, 77- 100.
- Rodríguez López, S. (2008). Los secretos de la memoria: guerra civil, franquismo y fuentes orales en Almería. *Pasado y Memoria*, 7, 263- 283.
- Rodríguez Pérez, S. (2014). As “Escuelas Nacionales de Primera Enseñanza” na vila de Betanzos (1936 – 1951). *Anuario brigantino*, 37, 161- 200.
- Rodríguez Rojas, P. (2013). Historia oral: ¿una historia popular? *Campos*, 2(1), 11 – 50.
- Rodríguez Teijeiro, D. (1997). Educación e ideología en el sistema penitenciario del primer franquismo. *Espacio, Tiempo y Forma*, 10, 261 – 278.
- Rodríguez Teijeiro, D. (2009). A Igrexa nas prisións de Franco (1936- 1945). *Revista de Investigaciones en Educación*, 6, 92- 103.

- Rodríguez Teijeiro, D. (2013). La redención de penas a través del esfuerzo intelectual: educación, proselitismo y adoctrinamiento en las cárceles franquistas. *Revista de investigación en educación*, 11(1), 58 – 76.
- Rodríguez Villasante, T. (1995). De los movimientos sociales a las metodologías participativas. En J.M. Delgado & J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 399- 424). Madrid: Síntesis.
- Roig López, O. (2003). *La institución educativa española desde la postguerra hasta la transición. Iglesia y tecnología* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Rojas, S. (2008). La “voz” de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa: repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, 377 – 398.
- Romera Nielfa, J.C. (2016). *Génesis y desarrollo del pensamiento antifascista en tres generaciones durante la dictadura franquista: la razón social. Estudio de infancia y juventud de las clases populares antifascistas en Bizkaia* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, País Vasco.
- Rosa Moreno, L. (de la). (2010) ¿Investigamos juntos? Personas con discapacidad, historias de vida y emancipación. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 11-22.
- Rubio Pobes (2016). Los rostros de la memoria. El fenómeno memorialista en el mundo actual y sus usos políticos. *Historia y Política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 35, 343-368.
- Ruiz Bautista, E. (2003a). *Política cultural y propaganda en el primer franquismo (1939 – 1945): Designios y realizaciones* (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- Ruiz Bautista, E. (2003b). Prisioneros del libro: leer y penar en las cárceles de Franco. En A. Castillo & F. Montero (Coords.), *Franquismo y memoria popular. Escrituras, voces y representaciones* (pp.99- 122). Madrid: Siete Mares.
- Ruiz Bautista, E. (2004). La Vicesecretaría de Educación Popular, 1941- 1945. La propaganda de Madrid al suelo. *Historia del Presente*, 4, 211-233.
- Ruiz Carnicer, M.A. (2005). Spanish Universities under Franco. En J. Connelly & M. Gruttner. (Eds.), *Universities under dictatorship* (pp. 113- 138). Pennsylvania, The Pennsylvania University State: University Press.
- Ruiz Escudero, I. (2009). La educación de los hijos de los trabajadores españoles en la RFA durante el franquismo. *Migraciones & Exilios*, 10, 25 – 40.

- Ruiz González, C. (2011). Alimentación y estraperlo durante el primer franquismo en la comarca de Toro (1936 – 1941). *Studia Zamorensia*, 10, 155-190.
- Ruiz Resa, J.D. (2015). *Los Derechos de los trabajadores en el Franquismo*. Madrid: DYKINSON.
- Ruiz Vargas, J.M. (2006). Trauma y memoria de la Guerra Civil y de la dictadura franquista. *Hispania Nova*, 6. Recuperado de <http://hispanianova.rediris.es/6/dossier/6d012.pdf>
- Ryan, L. (2014). Social trauma and motherhood in postwar Spain. In D. Cooper & C. Phelan (Eds.), *Mother and war: internacional perspectives* (pp. 127- 144). New York: Palgrave Macmillan.
- Sáenz del Castillo Velasco, A. (2016). En el limbo. El servicio doméstico durante el franquismo en España. *Historia Social*, 84, 77-92.
- Sáez Quetglas, D. (2015). *L'escola municipal de mallorquí de Manacor i la recuperació del paper educatiu i social de la llengua catalana a Mallorca (1960 – 1980)* (Tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears, Mallorca.
- Saglam, M. & Sungu, H. (2015). Teacher's discriminations in the narratives of Primary School students of different periods in Turkey: 1950s, 1970s and 1980s. *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 793-799.
- Saguer i Hom, E. (2016) Prácticas asistenciales en el mundo rural catalán. El papel de los "Masos" durante la primera mitad del siglo XX. *Historia Social*, 85, 101-122.
- Saiz Garrido, J.A. (1996). *Los gabarreros de El Espinar*. Segovia: Diputación Provincial de Segovia, Ayuntamiento de El Espinar, Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Segovia.
- Salazar Agulló, M., Martínez Marco, E.A., & Bernabeu-Mestre, J. (2007). La salud materno- infantil durante el franquismo: notas bibliométricas sobre el programa "al servicio de España y del niño español". *Asclepio*, 59(1), 285- 314.
- San José del Campo, J. (2006). *Temática educativa en la revista "Razón y fe" durante el franquismo (1937 – 1975)* (Tesis doctoral) Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.
- San Román Gago, S. (2001). Género y construcción de identidad profesional: el caso de la maestra en vías de profesionalización (de los años 50 a los 60 en el franquismo intermedio). *Education Policy Analysis Archives*, 9, 1-23.

- Sánchez Alarcón, M.I. (2010). Mecanismos de construcción ideológica del cine popular: la imagen de Andalucía y de la mujer andaluza en el musical folclórico del franquismo. En V.M. Amar Rodríguez (Ed.), *Educación, Ideología, Cultura y Contextos* (pp. 97- 108). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Sánchez Blanco, L. (2008). Auxilio social y educación de los pobres: del franquismo a la Democracia. *Foro de Educación, 10*, 133- 166.
- Sánchez Blanco, L., & Hernández Huerta, J.L. (2009). La educación política de los hogares de Auxilio Social en el franquismo. En: M. Reyes Berruezo & S. Conejero López (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 427-438) Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Sánchez Euraskin, J. (1993). Características del Nacionalcatolicismo en las provincias vascongadas del primer franquismo (1936-1945). En J. Tusell Gómez (Coord.). *El régimen de Franco 1936-1975*. Vol. 1. (pp.115- 122). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez Moreno, M. (2017). *Aproximación histórico-religiosa a las violencias de género y diversidad afectivo-sexual durante regímenes no democráticos. Mecanismos de memoria y justicia transicional* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Sánchez Pravia, M.J. (1993). La política asistencial del franquismo en Murcia: la casa “José Antonio”, hogar provincial del niño (1939-1945). En J. Tusell Gómez (Coord.), *El régimen de Franco 1936-1975*. Vol.1. (pp.331-340). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez-Redondo Morcillo, C. (1999). Normas legales reguladoras de la aprobación de libros escolares de Enseñanza Primaria durante el franquismo. El papel del C.E.D.O.D.E.P y del Consejo Nacional de Educación. *Docencia e Investigación, 9*, 169 – 193.
- Sánchez-Redondo Morcillo, C. (2004). *Leer en la escuela durante el franquismo*. Cuenca: Ediciones Castilla-La Mancha.
- Sánchez Sánchez, G. (2006). *La Universidad Laboral de Zamora: una manifestación del proyecto social y educativo del franquismo (1946- 1980)*. Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos “Florián de Ocampo”.
- Sanchidrián Blanco, M.C. (1995). Educación y cultura en el franquismo: del nacionalcatolicismo al modelo tecnocrático de educación (1937 – 1972). En M. Vico

- Monteoliva (Coord.), *Educación y cultura en la Málaga Contemporánea* (pp.169 - 178). Málaga: Universidad de Málaga.
- Sanchidrián Blanco, M.C. (2005). Dónde y cómo se estudiaba el bachillerato en Andalucía en el franquismo. Del monopolio privado a la extensión de la red pública. En M.N. García & M.I. Corts Giner (Coords.), *Primeras Jornadas de Historia de la Educación en Andalucía*. Vol.1. (pp. 269-292). Sevilla: Fundación El Monte.
- Sanchidrián Blanco, M.C. (2008a). Qué historia se enseñaba en los manuales de historia universal y de España. Una cuestión actual: la selección de objetivos y contenidos. *História da Educação*, 25, 55- 93.
- Sanchidrián Blanco, M.C. (2008b). Estudios universitarios y ejercicio profesional de las mujeres en el franquismo. En C. Jiménez Fernández & M.G. Pérez Serrano (Coords), *Educación y género: el conocimiento invisible* (pp. 217-248). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Sanchidrián Blanco, C., & Arias Gómez, B. (2013). La construcción de la identidad nacional española a través de los cuadernos escolares (1957-1959). *RIE*, 31 (1), 257- 274.
- Sanchidrián Blanco, M.C., Grana Gil, I., & Martín Zuñiga, F. (2011). Análisis y valoración de los expedientes de depuración del profesorado de Instituto de Segunda Enseñanza en el franquismo (1936 – 1942): resultados generales. *Revista de Educación*, 356, 377- 399.
- Sancho Gil, J.M., & Martínez Pérez, S. (2014). La importancia de las relaciones investigador-investigado: el caso de las narrativas de vida profesional. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 225- 240.
- Santander Díaz, M. (2009). Los libros de visitas de Inspección o cómo la educación se entendió desde la Inspección y de qué manera se reflejaba en los libros de visitas. *Cabás*, 2, 1-9.
- Santesmases, M.J. (2007). Viajes y memoria: las ciencias en España antes y después de la Guerra Civil. *Asclepio*, 59(2), 213- 230.
- Sanz Díaz, C. (2011). Las relaciones España-Europa en la segunda mitad del siglo XX: algunas notas desde la perspectiva de la emigración. *Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, 25.
- Sanz Fernández, F. (2001). La Juventud Obrera Cristiana: un movimiento educativo popular. *Historia de la Educación*, 20, 95 – 115.

- Sanz Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99- 115.
- Sanz Simón, C. (2017). La representación de la identidad nacional en las fotografías escolares durante el Franquismo (1950- 1960). En A.M. Badanelli, C. Colmenar, G. Ossenbach, M.M. del Pozo, T. Rabazas & S. Ramos (Eds.), *Libro de Resúmenes: XIX Coloquio de Historia de la Educación Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación Retos metodológicos actuales* (pp. 170-173). Alcalá de Henares (Madrid): Fundación General de la Universidad de Alcalá.
- Saorín Pérez, T., & Blasco Gil, Y. (2017). Universidad e Hispanidad. Tres décadas de trayectorias entrecruzadas del ministro José Ibáñez Martín y el catedrático exiliado Mariano Ruiz- Funes. *Revista de Indias*, 269, 263- 304.
- Sarramona, J. (1983). Panorámica de la educación en Cataluña. *Educación*, 3, 143- 155.
- Schriewer, K., & Meseguer, M.N. (2016). El relato de justificación. Una herramienta para el análisis del franquismo. *Revista murciana de Antropología*, 23, 85- 102.
- Scott, J. (2000). Class and stratification. In G. Payne (Ed.), *Social Divisions* (pp.25-64), Basingstoke: Macmillan.
- Sebastián Vicente, A. (2003). Visión de la familia y la infancia en los primeros libros de lectura para adultos neolectores del franquismo. En L.M. Naya Garmendia & P. Dávila Balsera (Coords.), *La infancia en la historia: espacio y representaciones* Vol. 2. Guipúzcoa: Erein.
- Sebastián Vicente, A. (2008). Los manuales escolares, cultura material de la escuela y fuente para la historia de la educación: un análisis de los libros de lectura para adultos neolectores durante las campañas de alfabetización del franquismo. En V. Juan (Coord.), *Museos pedagógicos: la memoria recuperada* (pp. 207- 220). Huesca: Museo Pedagógico de Aragón.
- Sedgwick, E. K. (1990). *The Epistemology of the Closet*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Serrano, A.F. (2012). Falange y educación: El SEPTEM y el debate sobre bachillerato en los años cuarenta. *Educación XXI*, 15(1), 219 – 239.
- Serrano, R., & Serrano, D. (2002). *Toda España era una cárcel. Memoria de los presos del franquismo*. Madrid: Aguilar.
- Sevillano Calero, F. (2003). Consenso y violencia en el “nuevo estado” franquista: Historia de las actitudes cotidianas. *Historia Social*, 46, 159 – 172.

- Sierra Blas, V. (2003). “Al otro lado de las rejas”. Correspondencia a los presos del Centro Penitenciario de El Dueso (Santander, 1936). En A. Castillo & F. Montero (Coords.), *Franquismo y memoria popular. Escrituras, voces y representaciones* (pp.55-98). Madrid: Siete Mares.
- Sierra Blas, V. (2016). *Cartas presas. La correspondencia carcelaria en la Guerra Civil y el franquismo*. Madrid: Marcial Pons.
- Sierra González, A. (1998). Identidad, memoria, identidades. *Cuadernos del Ateneo*, 4, 90-92.
- Sierra Nieto, J.E., & Blanco García, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303- 326.
- Sobrequés, J., Molinero, C., & Sala, M. (2003). *Una inmensa prisión: los campos de concentración y las prisiones durante la Guerra Civil y el franquismo*. Barcelona: Crítica.
- Solé i Mauri, B. (2001). *Esglesia i cultura popular a Lleida sota el franquisme* (Tesis doctoral). Universitat de Lleida, Lleida.
- Sonlleva 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, Valladolid.
- Sonlleva Velasco, M. (2016). ¿Con qué jugamos si no hay juguetes? La infancia y el juego en la posguerra española (1939-1951) desde el relato de vida. *Lúdicamente*, 9. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/7988>
- Sonlleva Velasco, M. (2017). La escuela rural (1939-1951) y su contexto. Entrevista a una alumna segoviana. *Cabás*, 17, 150 – 167.
- Sonlleva Velasco, M., Sanz Simón, C., & Torrego Egido, L. (2018). Sociedad y educación en la posguerra (1939- 1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo. *Historia Social y de la Educación*, 7(1), 26- 54.
- Sonlleva Velasco, M., & Torrego Egido, L. (2014). La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano: una iniciación en la investigación educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 285 – 306.
- Sonlleva Velasco, M., & Torrego Egido, L. (2018). A mí no me daban besos. Infancia y educación de la masculinidad en la posguerra española. *Masculinities & Social Changes*, 1, 52 – 81.

- Sørensen, A. (1994). Women, Family and Class. *Annual Review of Sociology*, 20, 27-47.
- Sotés Elizalde, M.A. (2002). *Libertad de enseñanza y libertad de Constitución de universidades en la España de Franco (1939- 1962)* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra, Navarra.
- Sotomayor Sáez, M.V. (2010). Clásicos para niños en la España franquista: una educación patriótica. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 8, 139- 158.
- Soutelo Vázquez, R. (2003). La correspondencia familiar de los emigrantes gallegos en América Latina durante el franquismo. En A. Castillo & F. Montero (Coords.), *Franquismo y memoria popular. Escrituras, voces y representaciones* (pp.123 - 176). Madrid: Siete Mares.
- Sparkes, A., & Devís-Devís, J. (2007). La investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno & S.M. Pulido (Eds.), *Educación cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 43-68). Medellín: Funámbulos.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Suárez Blanco, S. (1997). Las colonias españolas en África durante el primer franquismo (1939- 1959): algunas reflexiones. *Espacio, Tiempo y Forma*, 10, 315-332.
- Suárez Suárez, C. (2012). *El feminismo asturiano en la oposición al franquismo y en la transición democrática: vivencias, conciencia y acción política* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Subirats, M. (1988). Una profesión mayoritariamente femenina. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 32- 34.
- Subirats, M. (2012). *Barcelona: de la necesidad a la libertad. Las clases sociales en los albores del siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona: Octaedro.
- Tamburri Bariain, P. (2001). El imaginario medieval en la universidad franquista. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, 4, 267 – 298.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.

- 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>
- Terrón Abad, E. (2001). Coeducación y control social en la España de la posguerra. *Revista de Educación*, 326, 185- 193.
- Thomas, W., & Znaniecki, F. (2006). *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid: CIS (original de 1918).
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. Historia oral*. Valencia: Alfons El Magnànim.
- Toribio Álvarez, A. (2016). Historia de una sexualidad invisible: las “chicas raras”. *Cuadernos de Aleph*, 8, 170-184.
- Tornafoch Yuste, X., & Opisso Atienza, I. (2015). National identity, civic values and school textbooks in Spain: La enciclopedia cíclico pedagógica and el libro de España (1931- 1957). *History of Education & Children´s Literature*, 10(1), 361-367.
- Torrego Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124.
- Torres, R. (2006). *Víctimas de la vitoria*. Madrid: Oberón.
- Torres, V., & Dalmaroni, M. (2016). *Golpes. Relatos y memorias de la dictadura*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Torres Penella, C. Ramió Jofre, A.M., & Valls Molins, R. (2012). Guerra, hambre y aventura en la vida de Cándida Sala, enfermera de Cruz Roja. *Cultura de los cuidados*, 34, 20 – 31.
- Trescastro López, E.M. (2013). *Educación alimentaria y nutrición comunitaria en la España contemporánea (1900-1978)* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Trescastro López, E.M., Bernabeu- Mestre, J., & Galiana Sánchez, M.E. (2013). Nutrición y salud pública: políticas de alimentación escolar en la España contemporánea (1931- 1978). *Asclepio*, 65 (2), 2- 11.
- Trescastro López, E.M., Galiana Sánchez, M.E., Pereyra-Zamora, P. Vasallo, M., Nolasco, A., & Bernabeu-Mestre, J. (2014). Malnutrición y desigualdades en la España del franquismo: el impacto del complemento alimenticio lácteo en el

- crecimiento de los escolares españoles (1954- 1978). *Nutrición Hospitalaria*, 29(2), 227- 236.
- Troncoso Pérez, L., Galaz Valderrama, G., & Álvarez, C. (2017). Las producciones narrativas como metodología de investigación feminista en Psicología Social Crítica: tensiones y desafíos. *Psicoperspectivas*, 16(2). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-956>
- Tusell, J. (2007). *Historia de España en el siglo XX* (Vol 3. La dictadura de Franco). Madrid: Taurus.
- Uria, J. (1984). La depuración de maestros asturianos en los años cuarenta. *Andecha Pedagógica*, 12, 9- 11.
- Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Valero Moya, A. (2017). Los manuales de Pedagogía y la formación pedagógica de los maestros durante el primer franquismo (1939 – 1960). En A. M. Badanelli, C. Colmenar, G. Ossenbach, M.M. del Pozo, T. Rabazas & S. Ramos (Eds.), *Libro de Resúmenes: XIX Coloquio de Historia de la Educación Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación Retos metodológicos actuales* (pp. 473-475). Alcalá de Henares (Madrid): Fundación General de la Universidad de Alcalá.
- Valiente Fernández, C. (2003). Las políticas para las mujeres trabajadoras durante el franquismo. En G.N. Cristobal (Ed.), *Mujeres y hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura* (pp. 145 - 180). Madrid: Editorial Complutense.
- Valladolid Bueno, T. (2012). Memoria, identidad y democracia. *Enrahonar*, 48, 111-132.
- Valls Montes, R. (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Van Maanen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. NY: Suny Press.
- Van Maanen (1993). Secretos del oficio: sobre escribir etnografía. *Revista Colombiana de Sociología*, 1(2), 47 – 68.
- Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez Pérez, M.G. “La enseñanza: sus problemas y proyectos en el ayuntamiento de La Arnoya”. Trabajo inédito, 1951. FRM 107. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universidad Complutense de Madrid.

- Vega Sombría, S. (2004). La represión en la provincia de Segovia en los orígenes del régimen de Franco. *Hispania Nova*, 4. Recuperado de [http://hispanianova.rediris.es/4/articulos/04\\_001d.htm](http://hispanianova.rediris.es/4/articulos/04_001d.htm)
- Velasco Martínez, L. (2017). ¿Uniformando la nación?: el servicio militar obligatorio durante el franquismo. *Historia y Política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 38, 57 – 89.
- Vera Balanza, M. T. (1992). Literatura religiosa y mentalidad femenina en el franquismo. *Baética*, 14, 361- 376.
- Vilanova, M. (1986). *El poder en la sociedad. Historia y fuente oral*. Barcelona: Bosch.
- Vilanova, M. (1995). *Las mayorías invisibles*. Barcelona: Icària.
- Vilanova, M. (2005). *Voces sin letras: Analfabetos en Baltimore*. Barcelona: Anthropos editorial.
- Vilanova Candau, V. (2015). *La educación durante la segunda república, la guerra civil y el primer franquismo en las comarcas de Castellón. La depuración del magisterio* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Catellón.
- Vilar, P. (2004). *Memoria, historia e historiadores*. Granada: Universidad de Granada.
- Villar, C. (2017). The female labour forced participation, a matter of supply? A matter of demand? An exercise of reconstruction in a context of poverty, Barcelona, 1930 – 1950. *History of Family*, 22(1), 57- 81.
- Vinyes, R. (2001). “Nada os pertenece...”.Las presas de Barcelona, 1939- 1945. *Historia Social*, 39, 49-66.
- Vinyes, R. (2002). *Irredentas. Las presas políticas y sus hijos en las cárceles de Franco*. Madrid: Temas de Hoy.
- Viñao Frago, A. (2013). La recepción de Rousseau en la formación inicial del magisterio primario (España, siglo XX). *Historia da Educação*, 41, 11- 28.
- Viñao Frago, A. (2014). A educação durante o franquismo (1936-1975). *Educar*, 51, 19-35.
- Visedo Godinez, J.M. (1993). Legislación comentada sobre espacios y construcciones escolares de los centros públicos primarios en España. De 1825 a 1991. *Anales de Pedagogía*, 11, 229- 243.

- Vizuet Carrizosa, M. (1996). *La educación física y el deporte escolar durante el Franquismo* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Vizuet Carrizosa, M. (2012). La formación del profesorado de educación física masculino durante el franquismo. La academia nacional “José Antonio”. Una experiencia educativa sui generis. *Athlos*, 3, 78 – 122.
- Vizuet Carrizosa, M. (2013). El deporte escolar del franquismo: Los juegos escolares nacionales. *Athlos*, 4, 95- 113.
- Wright, E.O. (1997). *Count Classes*. London: Verso.
- Yanes Mesa, J.A. (2016). La propaganda, el entretenimiento y la educación en los espacios infantiles de la radiodifusión de las Islas Canarias durante el franquismo, 1939-1975. *Historia y Memoria de la Educación*, 4, 371- 392.
- Yusta Rodrigo, M. (2002). Historia oral, historia vivida: el uso de fuentes orales en la investigación histórica. *Pandora*, 2, 235-244.
- Yusta Rodrigo, M. (2014). El pasado como trauma. Historia, memoria y “recuperación de la memoria histórica” en la España actual. *Pandora*, 12, 23-41.
- Zabaleta Imaz, I., Garmendia Larrañaga, J., & Murua Cartón, H. (2015). Movimiento popular y escuela en el franquismo: las ikastolas en Guipuzkoa. *Historia de la Educación*, 34, 305 – 336.
- Zafrilla Tobarra, R. (1999). Universidades laborales: un modelo de educación falangista en el franquismo. En J. Ruiz Berrio, A. Bernart, M.R. Domínguez & V.M. Juan (Coords.), *La Educación en España a examen (1898- 1998): jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho* (vol.2) (pp.177-184). Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de publicaciones. Ministerio de Educación y Cultura.
- Zagalaz Sánchez, M.L. (2001). La educación física femenina durante el franquismo: La Sección Femenina. *Apunts*, 65, 6-16.
- Zagalaz Sánchez, M.L., & Cachón Zagalaz, J. (2012). La escuela de profesoras de educación física “Julio Ruiz de Alda” de Madrid. *Athlos*, 3, 145 – 168.
- Zagalaz Sánchez, M.L., Cachón Zagalaz, J., & Párraga Montilla, J.A. (1998). El género, una cuestión determinante en los textos de Educación Física durante el franquismo. En *Actas del IV Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XV de Escuelas Universitarias de Magisterio*

(pp.451- 464). Melilla: Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla.

Zarraga, K., & García Abad, R. (2016). La evolución del mercado laboral durante la etapa franquista en las ciudades de Bizkaia y Gipúzkoa. *Scripta Nova*, 20, 1-33

Zubiaga Arana, E. (2017). La represión franquista de guerra y posguerra en el País Vasco: entre el exterminio y el oasis. *Historia y Política: Ideas procesos y movimientos sociales*, 37, 357- 384.

