



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO

*LAS BIOGRAFÍAS DE MARISOL Y DOLORES:
DOS MAESTRAS SEGOVIANAS EN LA
DICTADURA FRANQUISTA*



Autora: Andrea Arranz Morejón

**Tutora académica: Miriam Sonlleva
Velasco**

A ti, abuela, que tanto me contaste sobre esta época y que te echo de menos en cada momento de mi vida. Sempiterno.

A Dolores y Marisol porque sin ellas nada de esto hubiese sido posible. Gracias por compartir vuestra historia conmigo.

A Miriam por introducirme en el mundo de la historia de la educación. Por su apoyo y sus enseñanzas.

RESUMEN

Las maestras han sido a lo largo de la historia las protagonistas de la educación de la infancia. En el presente estudio tratamos de conocer la biografía de dos maestras de la escuela pública durante la dictadura franquista. Sus trayectorias personales y profesionales nos ayudan a reflexionar sobre la formación del Magisterio femenino en este periodo, la vida social y económica de las maestras y los cambios personales y profesionales que experimentaron a lo largo de su trayectoria biográfica. La investigación se asienta en el método biográfico- narrativo y nace a partir de la historia de vida de Dolores y Marisol, dos maestras de la provincia de Segovia. El recorrido por sus biografías nos lleva a descubrir la influencia de la educación patriarcal en la formación de las mujeres durante la dictadura y en las decisiones personales que toman a lo largo de su vida; la difícil situación profesional y el aislamiento al que se vieron sometidas las maestras durante este periodo y las dificultades que tuvieron que sortear para compatibilizar su vida personal y profesional.

Palabras claves: Educación; Franquismo; Maestra; Segovia; Historia oral.

ABSTRACT

Throughout history teachers have performed a leader role in childhood education. The present paper introduces the biography of two public school teachers who taught during Francoism Dictatorship. Their personal and professional trajectories are an invitation to reflect on women's teaching training on this period, the teachers social and economical life and the personal and professional changes they went through along their lives. This investigation has been accomplished through the biographic-narrative method. It is based on the personal story of Dolores and Marisol, two teachers from Segovia. The walk around their lives helps us to figure out the influence of patriarchy not only in women's training during the Dictatorship, but also in their personal decisions. Teachers faced difficult situations and isolation in this period, and they had to deal with many obstacles to juggle their personal and professional lives.

Keywords: Education; Francoism; Teachers; Segovia; Oral history.

ÍNDICE

Capítulo introductorio	6
Introducción	6
Objetivo del trabajo	7
Justificación del tema de estudio	7
Capítulo I. Fundamentación teórica.....	8
1.1. Situación de la mujer en el franquismo.....	8
1.2. El magisterio en el franquismo	12
Capítulo II. Estado de la cuestión.....	19
2.1. Análisis cuantitativo de los datos.....	19
2.2. Análisis cualitativo de los datos.....	20
2.3. Limitaciones de la búsqueda y vacíos temáticos	22
Capítulo III. Metodología.....	23
3.1. Investigación cualitativa	23
3.2. Investigación biográfico-narrativa. Historias de vida.....	23
3.3. Diseño de la investigación	25
Capítulo IV. Análisis de datos	28
4.1. Marisol	28
4.2. Dolores.....	38
Capítulo V. Discusión de datos	46
5.1. La mujer en su papel como maestra en la dictadura	46
5.2. Formación del magisterio femenino y vida profesional	46
5.3. Vida profesional y personal de la maestra	47
Capítulo VI. Conclusiones, limitaciones y futuros desarrollos	48
6.1. Conclusiones	48
6.2. Limitaciones y futuros desarrollos.....	49
Referencias bibliográficas	51
Anexos.....	55

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1.</i> Análisis cuantitativo en diferentes bases de datos del descriptor “maestros y franquismo”	19
<i>Tabla 2.</i> Temáticas y autores del descriptor “maestros y franquismo”	20

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo parte del Proyecto de Innovación Docente “Memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconografías y otros recursos pedagógicos para la formación docente” de la Universidad de Valladolid. Desde este proyecto se pretende formar a los estudiantes de Magisterio en la historia pretérita de la escuela a través del uso de testimonios de testigos vivos y otras fuentes históricas alternativas.

La investigación que presentamos se centra en analizar las historias de vida de Dolores y Marisol, dos maestras que ejercieron su cargo en Segovia durante la dictadura franquista. Explica González (2014) que las maestras han sido las protagonistas indiscutibles de la educación a lo largo de la historia. Además de la transmisión de conocimientos han contribuido a la socialización y a la formación cultural de la infancia.

Durante la dictadura franquista, la mujer fue uno de los colectivos más castigados por el Régimen. Este grupo social se vio injustamente sometido al hombre y a las prescripciones del Nuevo Estado. A pesar de que las corrientes feministas han intentado hacer visible su discurso, todavía quedan muchas voces e historias que no se conocen, como es el caso de muchas maestras y profesionales que ejercieron sus cargos en silencio durante estos años. Víctimas de su condición de género y condicionadas por el contexto social y educativo y por la mentalidad del momento, las biografías de las maestras de aquellos años se consideran fuentes valiosas para profundizar en la historia del Magisterio contemporáneo. Como dice Ramos (2007) es de extrema necesidad localizar nuestras sombras y recuperarlas para rescatar la identidad de nuestro pueblo y profundizar en el conocimiento de colectivos invisibilizados por el discurso hegemónico.

Estos presupuestos de partida nos han llevado a plantear en esta investigación el estudio biográfico de dos maestras que ejercieron su profesión durante la dictadura en la provincia de Segovia. No son muchos los trabajos que se han presentado en este contexto histórico a través de la metodología biográfico-narrativa, por lo que

consideramos que esta investigación puede aportar luz al conocimiento del Magisterio femenino en este periodo.

OBJETIVO DEL TRABAJO

Nuestra investigación tiene como objetivo principal conocer la experiencia de dos mujeres que ejercieron el Magisterio durante la Dictadura en la provincia de Segovia. En base a este objetivo, planteamos tres específicos:

- Conocer la formación del Magisterio femenino durante la dictadura.
- Comprender la vida social-económica de las maestras en el franquismo.
- Descubrir los cambios profesionales y personales que experimentaron a lo largo de la trayectoria docente.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO

La asignatura Trabajo Fin de Grado forma parte del plan de estudios y es necesaria para concluir la carrera y obtener el título universitario. Así lo estipulan la Orden Ministerial ECI/3854/2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de Maestro/a de Educación Infantil y el Real Decreto 1393/2007, de 29 de diciembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

A nivel personal, he de decir que siempre me ha llamado la atención la historia del franquismo por los recuerdos y vivencias que me contaba mi abuela de aquel periodo. Siempre sentí curiosidad por conocer cómo se vivió la educación en aquellos años y cómo la dictadura influyó en la educación de la mujer.

Por otro lado, la historia de la educación es un ámbito en el que no tenía mucha formación y que me parece muy interesante. Por ello, con este Trabajo Fin de Grado vi la oportunidad de introducirme en este mundo y adquirir numerosos aprendizajes. El conocimiento de la historia educativa es de gran importancia para la formación docente porque nos permite conocer los aciertos y errores que se han presentado a lo largo de la historia en la educación de la infancia. Además, el hecho que ha culminado mi elección por este Trabajo Fin de Grado es que, como futura maestra, tenía muchas ganas de profundizar en el conocimiento de mi profesión.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A lo largo de este capítulo teórico, trataremos de presentar una panorámica sobre los principales puntos teóricos que articulan nuestro trabajo de investigación. Para situar al lector, comenzaremos hablando de la situación de la mujer en este periodo y de la formación del magisterio femenino.

1.1. SITUACIÓN DE LA MUJER EN EL FRANQUISMO

La mujer, aunque siempre subordinada al hombre y víctima del Régimen Franquista, vivió dos etapas diferenciadas a lo largo del Régimen. Por un lado, entre los años 1939 y 1959 se puede establecer la primera etapa, basada en la autarquía y el nacionalcatolicismo. Por otro lado, entre 1960 y 1975 se puede observar la etapa final de la Dictadura basada en el progreso económico y la decadencia del Régimen. Estos marcos políticos, económicos y sociales marcarían el destino de muchas mujeres y sus propias trayectorias biográficas. Pasamos a describirlos.

1.1.1. Primera etapa (1939-1959)

En la II República el colectivo femenino consiguió cambios muy importantes que permitieron que las mujeres se incorporaran a la sociedad dejando de ser individuos pasivos. Algunos de estos cambios fueron el derecho al voto establecido en la Constitución de 1931, la disolución del matrimonio si ambas partes estaban de acuerdo, la normalización del empleo de la mujer o la igualdad de oportunidades para acceder a ciertos trabajos recomendados para un reducido sector femenino como maestras, enfermeras o puericultoras. Sin embargo, todas las libertades y derechos de la mujer adquiridos en el primer tercio del siglo XX fueron suprimidos por el Nuevo Régimen que nacía tras la Guerra Civil en 1939. El objetivo no era otro que las mujeres volvieran al cuidado del hogar, siendo este una pieza clave en su política de dominio político y social. Para este cambio se empleó la represión, con el fin de acabar con las organizaciones que defendían los derechos de la mujer.

En esta organización social, el hombre era considerado un ser superior a la mujer con un papel dominante. El franquismo propugnaba un sistema patriarcal.

Se puso a la mujer en un estado de inferioridad o subordinación del varón, incapacitándola así para decidir su propio destino: su sitio era el hogar, no serían dueñas

de su vida. La mujer debía encargarse de todas las tareas del hogar, tales como cocinar, lavar, tejer, cuidar de sus hijos y de su marido, educar a sus hijos, limpiar, comprar, etcétera. (Aparicio, 2014, p. 25)

Por otro lado, el ámbito educativo fue transformado considerablemente. Antes de la llegada de la Dictadura el sistema educativo estaba basado en un modelo coeducativo y laico, sin embargo, esto cambió con la llegada de Franco al poder. Esta transformación fue justificada por la Dictadura aludiendo a razones de orden moral y pedagógico, pues el Régimen caracterizaba al modelo educativo republicano como extranjerizante y poco ejemplar para la consolidación de los valores nacionales. Ya desde la Guerra Civil, en aquellos territorios que estaban bajo el gobierno del bando sublevado, se suprimió la coeducación en los centros educativos estudiando en diferentes escuelas niños y niñas, así como estableciendo un currículum diferenciado para cada sexo. El nuevo sistema educativo nacido tras la guerra fue especialmente perjudicial para la mujer, que vería mermada la posibilidad de convertirse en una ciudadana libre y autónoma. El franquismo orientaba las trayectorias femeninas hacia el matrimonio y la maternidad. El hogar era el principal destino para la mujer.

Claramente, para el régimen franquista permanecer soltera no era una opción. Por ello, aquellas mujeres que no se casaban eran consideradas como “un arquetipo femenino extraño al cuerpo social: seres desnaturalizados, dependientes, dignos de lástima” (Peinado, 2014, p. 14).

En lo que se refiere a la Iglesia Católica, esta institución tuvo un papel fundamental en el nuevo Régimen en tanto que era el principal apoyo del franquismo. Para la Iglesia los hombres poseían las facultades mentales y la superioridad física y las mujeres las facultades afectivas haciendo alusión a que

La formación de las mujeres era sensiblemente inferior, cuando no nula, su espiritualidad respondía a un estadio infantil, sentimental, apta únicamente para las formas externas de religiosidad, aquellas que la comunidad podía contemplar y juzgar como ejemplarizantes para toda mujer católica que se preciase. (Peinado, 2014, p. 15)

La misión principal de la Iglesia era someter a la mujer a las prescripciones del patriarcado y defender la imagen de la perfecta familia cristiana.

La Sección Femenina¹ influyó considerablemente en la formación de las mujeres en estas directrices nacionalcatólicas. En 1937 se convirtió en la única organización política que representaba a las mujeres en el bando sublevado colaborando con el Régimen en la difusión del nuevo modelo social nacido tras la guerra. Esta organización promovía algunas líneas para la educación femenina, entre las que se encontraban la sumisión al varón, el papel de hogar y el rol maternal (Vicente, 2017; Aparicio, 2014). En 1940 adquirió el control de la formación de las niñas.

Otro ámbito sobre el que es necesario hablar es la situación jurídica de la mujer en esta etapa pues empeoró considerablemente debido al Código Penal de 1944 y otras disposiciones decretadas desde 1936. Algunas de las cuestiones que se tratan en dicho código penal son las siguientes: la mujer era considerada como una posesión del hombre y, por tanto, dependía de él; se reinstauró el uxoricidio que permitía al hombre matar o agredir a su mujer en caso de adulterio o en caso de tratarse de una mujer menor de veintitrés años podría hacerlo su propio padre (Aparicio, 2014). Además, el hombre era quien se encargaba de administrar los bienes de la mujer y estos le pertenecían, ya que la mujer en sí era su posesión. La mujer solo podría disponer de sus bienes, así como invertirlos o venderlos bajo la autorización previa de su marido. Asimismo, se consideraba que el hogar era única y exclusivamente propiedad del hombre.

Casi al final de esta primera etapa, en 1958, se reformó el Código Civil y mejoró en cierto modo la situación jurídica de la mujer reconociendo al colectivo femenino algunos derechos, como poder volver a casarse tras enviudar o ser testigo en juicios, así como estableciendo que los propietarios del hogar fueran tanto el hombre como la mujer. Sin embargo, aún en nuestros días siguen apareciendo diferencias muy marcadas entre hombres y mujeres, que no son más que el reflejo de esta desigualdad a la que han estado sometidas las mujeres a lo largo de la Historia y que fue tan acuciante durante el periodo franquista.

Por último, cabe destacar que el Régimen Franquista se caracterizó por una discriminación laboral de las mujeres. Esta exclusión vino legislada por el Fuero del Trabajo del 9 de marzo de 1938 que consideraba al trabajo como: “la participación del hombre en la producción mediante el ejercicio voluntariamente prestado de sus

¹ La Sección Femenina fue un organismo creado en 1934 por Pilar Primo de Rivera que formaba parte del Régimen

facultades, tanto intelectuales como manuales, según la personal vocación, en orden al decoro y al mejor desarrollo de la economía social” (Fuero del Trabajo, Título I, artículo 1).

En 1942 se estableció una normativa que estipulaba que, una vez que la mujer se casase debía abandonar su empleo para dedicarse al fin último del franquismo, consagrarse al hogar y a su familia. Para aquellas que renunciaran al matrimonio y a su función reproductora se crearon “argumentos económicos y sociales para fundamentar su inferior capacitación laboral que la hacía, consecuentemente, merecedora de un salario inferior” (Peinado, 2014, p. 12). Por ello, la mujer era incitada a tener un marido como seguro de vida.

Como consecuencia de estas disposiciones segregadoras y patriarcales, las mujeres solían desempeñar unos oficios específicos en función del medio en el que habitasen. Las mujeres que vivían en el medio rural se dedicaban a la agricultura sin cobrar un salario. Además, también realizaban las tareas domésticas. En cambio, las mujeres que vivían en el medio urbano se dedicaban al servicio doméstico (con escasa remuneración) y a las labores del hogar (Sonlleva, 2018).

1.1.2. Etapa final (1960-1975)

A partir de 1960 se establece un nuevo período marcado por la expansión económica, lo cual provoca que el Estado necesitara mucha mano de obra barata. Por este motivo, se permite a las mujeres acceder al mercado de trabajo. Aunque este cambio para las mujeres se deba al interés propio del Régimen, supone una mejora tanto social como jurídica para ellas respecto a las décadas anteriores.

Uno de los hechos que impulsa las mejoras para la mujer es la ruptura entre la Iglesia y el Estado en tanto que surge un conflicto entre ambas instituciones y la Iglesia deja de apoyar al Régimen. Esta situación provocó una mayor apertura laboral y social.

En 1970 se produce el cambio más importante gracias a la Ley General de Educación. En esta legislación se mantiene el acceso a la enseñanza gratuita y obligatoria para ambos sexos en edades comprendidas entre los seis y catorce años. Además, la mujer ya no solo era preparada para hacerse cargo del hogar y cuidar a los hijos, sino que podía disponer de recursos formativos que le daban acceso a una trayectoria profesional desvinculada del hogar.

En lo que se refiere a la situación jurídica y al trabajo también existió una mejora para el colectivo femenino, ya que en el Decreto 2310/1970, de 20 de agosto, por el que se regulan los derechos laborales de la mujer trabajadora en aplicación de la Ley de 22 de julio de 1961, se estableció la igualdad jurídica entre hombres y mujeres. No obstante, existían una serie de condiciones que no permitían a la mujer ser responsable de sus propias decisiones; si era una mujer soltera, necesitaba la autorización del padre y si estaba casada, necesitaba la del marido.

1.2. EL MAGISTERIO EN EL FRANQUISMO

1.2.1. La depuración docente. El primer proceso para la formación del Magisterio franquista

Hablar del Magisterio a comienzos de la dictadura franquista, nos exige detenernos en uno de los acontecimientos que marcaron al colectivo docente durante este periodo: la depuración. El franquismo consideraba que la II República había dado una formación al Magisterio que se alejaba de los ideales de patria y religión. Dichos ideales eran totalmente opuestos a los del Régimen que establecían que un buen maestro era aquel que tenía cualidades de patriota y católico y las anteponía ante todo (Ramos, 2007; Fernández y Agulló, 1999). Además, el maestro tenía un papel muy importante a nivel social, ya que era la persona que formaba a las futuras generaciones y, por ello, el maestro se convertía en el mayor medio de transmisión de la ideología del Nuevo Estado. Estas premisas favorecieron que los docentes fueran perseguidos y castigados.

Para eliminar a aquellos funcionarios con ideología contraria al Régimen se llevó a cabo un proceso depurador. Este proceso recorrió todos los escalafones públicos, pero se entendía como esencial en el ámbito educativo.

Esta depuración no solo encierra la pretensión de delimitar responsabilidades políticas, sino que también conllevó en muchos casos verdaderas acciones represivas en razón de sus fines, de sus métodos y de sus resultados, porque todos los maestros conocieron la coacción por el mero hecho de estar obligados por ley a someterse al proceso depurativo, y porque no pocos de ellos sufrieron privaciones económicas o conocieron el destierro mientras que otros muchos tuvieron que soportar limitaciones profesionales y sociales. (Fernández y Agulló, 1999, p. 252)

La depuración del Magisterio no solo afectaba al ámbito público de los docentes que trataba aspectos políticos, sindicales y profesionales, sino también al ámbito privado encargado de aspectos religiosos y morales.

Todos los maestros que pertenecían al cuerpo docente se convertían en sospechosos y debían pasar por el proceso de depuración. Este proceso comenzaba con la ruptura de todos los docentes con la enseñanza y para poder acceder de nuevo a ella debían cumplimentar una solicitud en la cual suplicaban ser readmitidos de nuevo. En primer lugar, se abría un expediente que contenía una declaración jurada en la que se detallaban las actividades políticas y profesionales realizadas antes y durante el movimiento nacional. La declaración jurada contenía un formulario con diversas preguntas que comprendían aspectos como los datos personales, informaciones de carácter y datos profesionales (Gutiérrez, 2010).

Además, se recogían cuatro informes, el del alcalde, el de la Guardia Civil, el del cura y el de una persona con gran reputación moral. En dichos informes no solo se trataban aspectos relacionados con el ámbito profesional, sino también aspectos religiosos, políticos, sociales y morales, influyendo así la vida personal del maestro (Ramos, 2007; Fernández y Agulló, 1999). Una vez elaborados estos documentos, se comprobaban y, en el caso de existir indicios inculpatórios (independientemente de la índole que fueran), la Comisión Provincial elaboraba un pliego de cargos que se mandaba al maestro. El maestro, en un plazo de diez días, debía elaborar un pliego de descargos junto con avales y alegaciones para defenderse de los cargos impuestos.

La mayoría de los cargos aplicados correspondían al ámbito político y sindical, aunque el ámbito en el que más fueron sancionadas las maestras fue el referido a su vida privada. Cada caso se estudiaba y era resuelto por las Comisiones de Depuración. Cuando la sentencia resultaba desfavorable, se imponían diversos castigos en base a la gravedad de los actos. Hubo castigos desde la retirada del trabajo, el traslado de provincia, el encarcelamiento o incluso la muerte (Gutiérrez, 2010).

En este castigo al cuerpo docente tuvo especial relevancia el referido a las maestras ya que el franquismo consideraba que “la inmoralidad en un hombre podía ser un desliz excusable, pero en la mujer era un baldón merecedor de un necesario castigo” (Fernández y Agulló, 1999, p. 258). La presencia de las mujeres en esta profesión era elevada. Por ello, a pesar del proteccionismo y por considerar a la mujer como un ser

frágil y débil, muchas maestras fueron sancionadas y acusadas de estar comprometidas con el proyecto republicano.

Por otro lado, es necesario mencionar que la información que ha llegado hasta nuestros días muestra que hubo más hombres que mujeres afectados por la depuración en el Magisterio. Esto se debe a que durante la II República no participaron demasiadas mujeres en el ámbito político y sindical y cuando lo hacían, siempre era un cargo subordinado al de un hombre.

1.2.2. Etapas en la formación del Magisterio

La depuración marcó un antes y un después en la formación de los maestros. Para tratar de organizar la información de este apartado, seguiremos la estela de la situación política, económica y social que hemos mantenido en el segundo punto del marco teórico. Podemos hablar de dos etapas en la formación del Magisterio en la etapa franquista. La primera etapa se desarrolla entre los años 1939 y 1959 y la segunda entre 1960 y 1975.

1.2.2.1. Primera etapa de formación (1939-1959)

Tras el fin de la Guerra Civil, la legislación republicana fue sustituida por una nueva totalmente opuesta y basada en el nacionalcatolicismo, principio esencial del franquismo.

Centrándonos en el Magisterio, se puede observar que en esta primera etapa “se produjo un vacío legal que intentó cubrirse con la continua publicación de órdenes inconexas en las que se reflejaba el ideario nacionalcatolicismo” (Araque, 2009, p. 118). En consecuencia, la formación de maestros durante el Régimen carece de la formación universitaria que se contemplaba en el Plan de 1931, reestableciéndose así algunos aspectos mencionados en el Plan de 1914.

Además, no existió una formación continua del profesorado en tanto que el objetivo principal era restablecer una escuela católica y patriótica (Peralta, 2006). Por ello, todas las asignaturas estaban impregnadas de la ideología del Régimen. En base a dicho objetivo, era importante que se transmitieran los principios franquistas rápidamente, por ello, se instauraron cursos intensivos en las Escuelas Normales para conseguir la titulación de manera apresurada (Araque, 2009).

Como se puede apreciar, la Religión y la Historia Sagrada se restauraron en el currículum y se impusieron como materias ordinarias y obligatorias en los centros educativos con la creación de la Orden del 14 de julio de 1939. Además, todas las asignaturas estaban impregnadas de valores morales y religiosos, por lo que se utilizaban dichas asignaturas para adoctrinar a los estudiantes.

En cuanto a la estructura del horario lectivo, se puede observar que las clases se impartían desde el lunes hasta el sábado en horario tanto de mañana como de tarde. Estas jornadas siempre comenzaban con una misa diaria.

En 1940 surge un decreto, conocido como el Plan Bachiller, que decretaba las normas correspondientes para conseguir el título de maestro para los bachilleres. Este plan surgió en parte por las depuraciones realizadas durante la Guerra Civil y la inmediata posguerra y la necesidad de aumentar el número de docentes (García, 2017). Dichas normas nombraban aquellas asignaturas que se deberían impartir en un cursillo: Religión y Moral, Religión e Historia Sagrada, Pedagogía e Historia de la Pedagogía, Prácticas de Enseñanza, Caligrafía, Labores y Economía. Para tener acceso a dicho curso y sus respectivas asignaturas era necesario acreditar una conducta adecuada y una predisposición hacia la ideología del Régimen (González, 1994).

Cinco años después, se crea la Ley de Educación Primaria de 1945 con la que el Magisterio adquiere categoría de estudio universitario y se establecen una serie de asignaturas como Pedagogía General, Psicología General y Aplicada, Ampliación y Metodología de las Letras, Ampliación y Metodología de las Ciencias, Religión y su metodología, Cursos prácticos de especialización y Educación Física y Deportes (Araque, 2009). Para ingresar en la carrera de Magisterio era necesaria la realización de cuatro cursos de Bachillerato y superar una prueba de acceso. Una vez que la persona era admitida en la Escuela de Magisterio, tenía que realizar tres cursos y, al finalizarlos, un examen de reválida. Con esta formación podría efectuar las oposiciones para acceder a la docencia (González, 2008). “Dicha ley también contemplaba la posibilidad de una formación superior para el maestro mediante cursos universitarios de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras” (García, 2017, p. 15).

Posteriormente, en 1950, se instaura un nuevo plan de estudios que continúa con los aspectos establecidos en la Ley de 1945, pero introduce una novedad que consiste en acudir a un campamento de verano al finalizar los tres cursos de Magisterio. Dicho

campamento estaba dirigido por la Sección Femenina para las mujeres y por el Frente de Juventudes para los hombres y no conseguían el título sin una calificación positiva de este período formativo.

En 1957, aparecen los Centros de Colaboración Pedagógica con los que “se pretendía, sobre todo, estimular el perfeccionamiento de los maestros de la comarca en todos los órdenes” (Peralta, 2006, pp. 19-20). Los inspectores eran los que se hacían cargo de la organización de dichos centros. Además, “estos centros se financiaban gracias a las cantidades que les asignaba la dirección General de Enseñanza Primaria, las subvenciones de las corporaciones locales y los donativos de las personas naturales y jurídicas” (Peralta, 2006, p. 23).

1.2.2.2. Segunda etapa de formación (1960-1795)

A partir de los años 60, el sistema educativo se fue transformando por los cambios socioeconómicos que se produjeron en la década, así como por la revolución industrial. Por ello, se produjeron también una serie de cambios en el ámbito educativo.

En 1963 se desarrolló una campaña de alfabetización que finalizaría diez años después. Un año más tarde, en 1964, los estudios se concretaron como obligatorios hasta los catorce años. Ese mismo año nació el Sindicato Democrático de Estudiantes (Viñao, 2014).

En 1965 se fundó el primer movimiento de Renovación Pedagógica gracias a un colectivo de docentes que buscaban atender las necesidades que tenían los alumnos de su aula. Asimismo, reclamaban el abandono de la enseñanza pública y la formación del profesorado, que era prácticamente nula (Peralta, 2006).

En este mismo años también se creó la Ley de Educación Primaria de 1965 que volvió a exigir el Bachiller para el ingreso a las Escuelas Normales, como en 1931, e intentó mejorar la formación del profesorado.

El intento de la Ley de 1965 por volver al Plan de 1931 continuó con el Plan de 1967 que introdujo además la realización de la reválida para poder acceder en las Escuelas de Magisterio. La formación de Magisterio se extendía tres cursos, los dos primeros dedicados a la parte más teórica. El último curso era de carácter práctico y era necesario realizar una prueba para poder optar a la realización de las prácticas, las cuales eran remuneradas (González, 2008; García, 2017).

La última disposición y más importante que se creó durante el franquismo fue la Ley General de Educación de 1970 (LGE). Fue la primera ley que “regulaba y estructuraba todo el sistema educativo español, y se preocupó por establecer una enseñanza de calidad para todos” (García, 2017, p. 16). El profesorado debía estar preparado para “impartir una enseñanza globalizada en la primera etapa de la EGB y de la segunda etapa, en un área de moderada especialización” (González, 2008, p. 46).

Se establecieron unos niveles educativos concretos comenzando por la Educación Preescolar que comprendía de dos a cinco años. A partir de los seis años comenzaban la Educación General Básica (EGB), una etapa obligatoria y gratuita hasta los catorce años. Posteriormente, había tres cursos de Bachillerato, unificado y polivalente (BUP) hasta los dieciséis años. Por último, se podía realizar una Educación Universitaria o una Formación Profesional. Asimismo, existían instituciones de Enseñanzas Especializadas y Educación Especial (García, 2017).

Además, los estudios estaban organizados de una manera específica con cuatro categorías: las disciplinas comunes que capacitaban para ejercer como profesor generalista en la primera etapa, de especialización en un área de la EGB, optativas para profundizar en las especialidades y prácticas de enseñanza en los cursos de segundo y tercero (González, 2008).

1.2.3. Una formación marcada por la distinción de sexo

Desde el comienzo de la Dictadura, se produjo un incremento de matrículas por parte de mujeres en Magisterio en tanto que dicha profesión se consideraba más bien femenina y los hombres preferían otras profesiones mejor remuneradas. Esto se debe a que se configuraba “un tipo de maestra tradicional y maternal que debía garantizar la transmisión de unos valores conservadores, religiosos y patrióticos para perpetuar un orden social basado en la jerarquía, la disciplina y el autoritarismo” (Araque, 2009, p. 118). De esta manera, las maestras cumplían con su papel en la sociedad y la transmisión de los ideales nacionalcatólicos formando a sus alumnas como futuras madres y amas de casa.

Además, en la formación del Magisterio existían evidentes diferencias de sexo ya que los hombres y las mujeres recibían diferente formación y cursaban distintas asignaturas. Todos los estudiantes de Magisterio tenían que realizar un curso de especialización

profesional con libre elección excepto para las mujeres, que ya tenían impuesta como obligatoria las Enseñanzas del Hogar (Araque, 2009). Asimismo, se modificaban algunas asignaturas para las mujeres en las que se incluían aspectos del hogar, por ejemplo, Ciencias Naturales en el Hogar y labores femeninas.

Una asignatura que debía cursar obligatoriamente la mujer era Labores y Enseñanzas del Hogar, a través de la cual las futuras maestras aprendían aspectos básicos sobre la familia y el hogar.

Además, la formación de las maestras se completaba con la Educación Patriótica. Se trataba de una asignatura que enseñaba los conceptos y valores que representaban al Régimen Franquista.

Otra asignatura que se diferenciaba en contenidos en base al sexo era Educación Física en la que se realizaban distintas actividades físicas en función del sexo del estudiante. Las actividades físicas destinadas a las mujeres se caracterizaban por preparar el cuerpo de la mujer para su futura maternidad centrándose en los aspectos biológicos y fisiológicos con ejercicios de equilibrio físico y espirituales y evitando grandes esfuerzos y ejercicios de musculación (Manrique, 2010). Además, a lo largo de los años fueron existiendo diferentes programas como el fisiológico-utilitarista en 1948 o el técnico-higienista en 1956.

En definitiva, “el Régimen Franquista procuró que la formación de las maestras fuese una manera de adoctrinamiento religioso y político para transmitirlo a las nuevas generaciones a través de la Escuela de Primaria” (Araque, 2009, p. 126).

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo trataremos de informar sobre cómo hemos llevado a cabo el estado de la cuestión de nuestra investigación. Según Reboratti y Castro (1999) y Esquivel (2013) el estado de la cuestión consiste en la búsqueda y análisis crítico de la bibliografía existente acerca de un objeto de estudio. Su objetivo se centra en obtener, determinar y evaluar de manera coherente las distintas líneas de investigación que existen con el fin de evolucionar de lo conocido a lo desconocido.

Nuestro estado de la cuestión basado en la línea temática “maestros y franquismo” se organiza en tres apartados que se pueden observar a lo largo del capítulo: análisis cuantitativo de los datos, análisis cualitativo de los datos y limitaciones de la búsqueda y vacíos temáticos.

2.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS

Para empezar este capítulo, se ha realizado una búsqueda en diferentes bases de datos como *Scopus*, *Web of Sciences*, *Dialnet* e *ISOC* empleando el descriptor “maestros y franquismo”. Tras esta búsqueda se ha elaborado un análisis cuantitativo. Para este análisis se han utilizado diferentes ítems como el total de textos que hay en cada repositorio, el número específico de las categorías de dichos textos, la cantidad de textos que resultan de interés para la temática del presente trabajo y las fechas que comprenden los textos (Tabla 1).

Tabla 1.

Análisis cuantitativo en diferentes bases de datos del descriptor “maestros y franquismo”

Base de datos	Total	Artículos	Tesis	Libros	Capítulos de libros	De interés	Fecha
SCOPUS	16	16	-	-	-	3	1999-2019
Web of Sciences	7	7	-	-	-	-	2012-2019
Dialnet	146	72	42	16	16	16	1983-2020
ISOC	93	91	-	2	-	8	1984-2019

Fuente: Elaboración propia

En el apartado de interés se han encontrado un mínimo número de documentos que son útiles para nuestro estudio, un total de 27 textos de los cuales nos quedan 23 de interés al encontrarse documentos repetidos entre los diferentes repositorios.

2.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

Con todos los datos obtenidos se pueden establecer varias temáticas en las cuales destacan ciertos autores como se puede observar en la tabla que se muestra a continuación.

Tabla 2.

Temáticas y autores del descriptor “maestros y franquismo”

Temática	Autores
Nuevo modelo de mujer basado en la ideología patriarcal y de subordinación del franquismo	-Teresa González Pérez -Teresa Rabazas Romero -Sara Ramos Zamora
La educación femenina en el franquismo	-Teresa González Pérez -Teresa Rabazas Romero -Rosa Helena Hernández Sánchez
Formación femenina en el Magisterio durante el franquismo	-Teresa González Pérez -Natividad Araque Hontangas -Sara Ramos Zamora -Rosa Helena Hernández Sánchez -Teresa Rabazas Romero -Eulalia Castellote Herrero
Depuración del Magisterio femenino en el franquismo	-María Isabel Domenech Jiménez -Juan Manuel Fernández Soria -María del Carmen Agulló Díaz -Sara Ramos Zamora -Teresa Marín Eced -Jesús Martín Ramos

Fuente: Elaboración propia

Basándonos en la temática de nuestro estudio “maestras en el franquismo” se pueden comentar diversos estudios que aparecen en la búsqueda de los diferentes repositorios y que han permitido establecer una serie de ejes temáticos.

Haciendo referencia al primer eje temático “Nuevo modelo de mujer basado en la ideología patriarcal y de subordinación del franquismo”, Rabazas y Ramos (2006) y González (2018) relatan el retorno a los valores tradicionales impuestos por el nuevo régimen franquista. Este nuevo modelo de mujer era fundamental en el dominio político y social del Régimen. En consecuencia, las mujeres perdieron sus derechos cívicos y

fueron sometidas a una ideología patriarcal y de subordinación, en la cual el hombre era un ser superior y la mujer un ser débil que dependía totalmente del hombre.

La mujer vuelve a ser educada y preparada para la misión que el franquismo le había encomendado: ser buena esposa y madre. Asimismo, debían hacerse cargo del cuidado del hogar y de los hijos.

La Sección Femenina fue “un organismo que contribuyó a la formación del discurso ideológico de las mujeres españolas, reafirmando su posición de subordinación respecto al varón” (Rabazas y Ramos, 2006, p. 47). En 1940, se hizo con el control de la formación de las niñas donde les inculcaban principios básicos de higiene, puericultura y enseñanzas necesarias para la formación como futuras madres en las Escuelas de Hogar, cumpliendo así con el modelo de mujer impuesto por el Régimen.

En cuanto al segundo eje temático “La educación femenina en el franquismo”, Rabazas (2001; 2005), Hernández (2017) y González (2018) coinciden en que la ideología del régimen franquista se impone y se difunde en todas las direcciones, pero sobre todo en el ámbito educativo. Los cambios en el sistema educativo estuvieron marcados por la supresión de la coeducación y el establecimiento de un currículo diferenciado por sexo. Dicha separación y diferencias de contenidos perjudicaron claramente al colectivo femenino ya que las enseñanzas se basaban meramente en formar a las mujeres para su futuro matrimonio y maternidad.

Respecto al tercer eje temático “Formación femenina en el Magisterio durante el franquismo”, Rabazas (2000; 2005), Ramos (2005), Castellote (2005), Araque (2009), González (2014; 2017) y Hernández (2017) coinciden en que la formación del Magisterio, al igual que ocurría en la escuela, estaba caracterizada por un currículo claramente desigual para hombres y mujeres.

Además, el Magisterio era considerado como una profesión femenina en la cual la maestra debía ser tradicional y maternal con el fin de garantizar los valores propios del Régimen. Para ello, la mayoría de las asignaturas para las mujeres se relacionaban directamente con el hogar o con la función reproductora (Araque, 2009).

En relación con el cuarto y último eje temático “Depuración del Magisterio femenino en el franquismo”, Fernández y Agulló (1999), Marín (2004), Ramos (2005), Domenech (2018) y Martín (2019) comentan la dureza del proceso de depuración en el Magisterio

y, concretamente, en las mujeres ya que estas fueron duramente castigadas a pesar de ser consideradas como seres débiles.

Las maestras tenían un papel muy importante en la sociedad en tanto que formaban a las futuras generaciones y debían transmitirles los ideales del franquismo. Por ello, se llevó a cabo un proceso de depuración en el cual muchas mujeres que no respondían al modelo de mujer impuesto por el Nuevo Régimen fueron duramente castigadas.

2.3. LIMITACIONES DE LA BÚSQUEDA Y VACÍOS TEMÁTICOS

Antes de terminar con este apartado, nos gustaría mencionar las limitaciones del mismo. Las bases de datos utilizadas, así como el descriptor del que se ha hecho uso para realizar este estado de la cuestión, son condicionantes que marcan la búsqueda de documentos y los resultados del análisis.

La búsqueda de las diferentes fuentes en diversos repositorios, nos han llevado a conocer algunos vacíos temáticos en nuestro tema de investigación. En primer lugar, encontramos investigaciones centradas en el Magisterio, sin embargo, aquellas centradas en el Magisterio femenino son muy reducidas o se centran en temáticas concretas, hecho que no nos permite conocer cómo fue la trayectoria personal y profesional de las maestras de forma extensa y poder analizarla.

Además, de las pocas investigaciones existentes sobre el Magisterio femenino, casi ninguna se aborda desde la perspectiva biográfico-narrativa y ninguna de ellas se centra en el contexto de Segovia. La mayoría de las investigaciones están centradas en Castilla-La Mancha o Alicante y trabajan con datos que no son narrativos.

Estas conclusiones nos permiten dar sentido a nuestro trabajo, desde el que pretendemos cubrir algunos vacíos temáticos encontrados, tratando de dar a conocer la biografía de dos maestras cuya trayectoria personal y profesional se enmarca en el periodo de la dictadura franquista en la provincia de Segovia.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En este capítulo comentaremos la metodología y las técnicas que hemos seguido para nuestra investigación. Asimismo, informaremos del diseño y el procedimiento que hemos llevado a cabo. Dicho capítulo se organiza en tres apartados que nos permitirán tratar todos los aspectos metodológicos.

3.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Para nuestra investigación hemos empleado la técnica cualitativa. Según LeCompte (1995) la investigación cualitativa se entiende como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos” (p. 3).

La metodología cualitativa proporciona datos descriptivos mediante la observación de la conducta del individuo y sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 2000; Ruiz, 2012). Esta metodología tiene como propósito captar y construir conocimientos sobre la realidad social. Es decir, “priorizar el aspecto humano de la realidad social objeto de estudio” (Hernández, 2012, p. 62).

En base a Ruiz (2012), Hernández (2012) y Rodríguez, Gil y García (1996) podemos establecer una serie de características correspondientes a la metodología cualitativa. Dicha metodología emplea narraciones, descripciones, conceptos y metáforas ante números, algoritmos y tablas. Es flexible, interactiva, humanista y abierta. Asimismo, el procedimiento que sigue es inductivo y capta el contenido de experiencias y significados de un caso concreto. Además, se desarrolla desde una perspectiva holística.

3.2. INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA. HISTORIAS DE VIDA

Dentro de la metodología cualitativa hemos elegido para nuestra investigación el método biográfico-narrativo. Dicho método “trabaja con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio” (Landín y Sánchez, 2019, p. 229).

Diversos autores como Huchim y Reyes (2013), Bolívar (2002) y Landín y Sánchez (2019) afirman que la investigación biográfica narrativa permite comprender el sentido de lo vivido a través de aspectos significativos como los sentimientos, las motivaciones, los propósitos, las vivencias y los deseos. Estos aspectos tan humanos no pueden ser expresados mediante otros métodos, por ello, el método biográfico-narrativo resulta idóneo para nuestra investigación en tanto que buscamos dar voz y presencia a los sujetos a través del relato de su experiencia. Además, los relatos biográficos permiten “viajar por los pasajes de la memoria en tiempo y espacio” (Landín y Sánchez, 2019, p. 233).

Es necesario destacar que, la investigación biográfica-narrativa tiene relevantes aportaciones en el ámbito educativo. Esta se asentó en educación en los años setenta dentro del giro hermenéutico producido en las Ciencias Sociales (Bolívar, 2002).

Por otro lado, Fernández (2012) establece una serie de principios éticos que deben desarrollarse en la investigación biográfica-narrativa: el principio de respeto a la autonomía, el principio de confidencialidad y el principio de justicia.

Existen diferentes estrategias con las que recolectar información mediante el método biográfico-narrativo: cuestionario biográfico, escritos autobiográficos, diarios, historias y relatos de familia, memorias, documentos personales como cartas, fotografías, etc., entrevistas biográficas, historias de vida. Para nuestra investigación vamos a emplear estas últimas.

Las historias de vida se basan principalmente en el análisis y en la transcripción que realiza un investigador sobre los relatos de un determinado individuo acerca de su vida o momentos concretos de esta. Además, también se incluyen informaciones aportadas por el investigador mediante documentos o narraciones que complementan los relatos del individuo (Mallimaci y Giménez, 2006; Cotán, 2012).

Las historias de vida pretenden captar la totalidad -reuniendo todas las experiencias del individuo estudiado desde su nacimiento hasta el momento actual de la investigación-, captar la ambigüedad y el cambio - mediante la recogida de dudas, ambigüedades o cambios de opiniones que el individuo pueda tener-, captar la visión subjetiva y encontrar las claves de la información (Cotán, 2012).

En definitiva, las historias de vida “nos permiten descubrir lo cotidiano, las prácticas de vida abandonadas o ignoradas por las miradas dominantes, la historia de y desde los de abajo” (Mallimaci y Giménez, 2006, p. 2).

3.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para realizar nuestra investigación, hemos empleado la entrevista como técnica de recogida de información para conformar una historia de vida. Según Pujadas (2000) existen tres elementos fundamentales en las entrevistas de carácter biográfico:

1. Se trata de entrevistas en profundidad abiertas en las que la labor del entrevistador consiste básicamente en estimular al informante para que siga el hilo de una narración, procurando no interrumpirle y manteniendo la atención para orientarle en los momentos de lapsus de memoria;
2. Esta labor de orientación se debe apoyar en el uso de documentos personales, por ello es tan importante que el lugar elegido para este intercambio sea el domicilio de la persona;
3. Para apoyar la narración del informante y, a la vez, para garantizar la máxima exhaustividad posible del relato, es imprescindible que el investigador tenga transcritas las entrevistas anteriores y sistematizadas en los cuatro archivos sugeridos: literal, temático, cronológico y por personas. (p. 139)

En nuestro estudio buscábamos a una maestra que hubiese impartido clase durante la dictadura franquista. A priori no sabíamos de ninguna mujer que hubiese sido maestra en ese período. Sin embargo, una compañera y amiga nos puso en contacto con una vecina de su pueblo que cumplía con el requisito. Así encontramos a Dolores.

Dolores aceptó encantada ayudarnos y participar en la investigación, aunque con miedo de no recordar cosas de aquella época y no poder ayudarnos. Ese miedo hizo que lo comentara con su amiga Marisol -maestra también en el franquismo- y la contara la investigación. Este hecho nos permitió llegar también a su historia de vida. Tras conocer que su experiencia era diferente a la de Dolores, decidimos que ella también formara parte de este trabajo por los matices que aportaba su testimonio.

3.3.1. Momento de preparación

Para conformar la historia de vida preparamos un conjunto de 134 preguntas para realizar las entrevistas. Dichas preguntas estaban organizadas en cinco bloques de contenidos con subapartados en los que tratamos de conocer hitos claves de la infancia,

la educación familiar, las experiencias escolares, la formación inicial, el acceso a la profesión docente y las experiencias dentro de la misma (Anexo 5).

3.3.2. Momento de las entrevistas

Para la realización de estas entrevistas se siguieron una serie de pasos. En primer lugar, concertamos un día y una hora con Dolores y Marisol para reunirnos y conocernos.

El primer día que nos reunimos fue el 18 de febrero a las 17:45 horas en casa de Dolores, pues el espacio nos permitía realizar las entrevistas sin ruidos externos y distracciones ajenas a la misma. Asimismo, era un lugar idóneo al tratarse de un sitio próximo a las entrevistadas.

Primeramente, les contamos en profundidad nuestro proyecto y cuestiones relativas a las entrevistas que íbamos a hacer. Una vez que les proporcionamos toda la información firmaron un consentimiento informado -véase Anexos 1 y 2- con el que se comprometían a colaborar en la investigación y aceptaban que las entrevistas realizadas fueran grabadas y utilizadas con fines de investigación y que los datos recogidos puedan ser publicados. Asimismo, con dicho consentimiento nos comprometíamos a atenernos a los principios éticos de la investigación, protegiendo y preservando la privacidad, derechos e intereses de las participantes.

Nuestra intención no era comenzar con la entrevista ese mismo día puesto que acabábamos de informarlas de todo y de proporcionarles las preguntas. Sin embargo, ellas estaban dispuestas y con ganas de empezar, por lo que comenzamos con las cuestiones. Ese primer día realizamos dos bloques de contenidos compuestos por dos subcategorías de quince preguntas cada una. El tiempo que empleamos en esta primera sesión fue de dos horas y quince minutos aproximadamente.

El segundo día que nos reunimos fue el día 3 de marzo a la misma hora que el anterior y en el mismo lugar. Fue una tarde larga ya que terminamos todas las preguntas por petición de Dolores y Marisol, que estaban entusiasmadas recordando algunos momentos. El tiempo que empleamos en esta segunda sesión fue de tres horas y quince minutos aproximadamente.

3.3.3. Categorización de datos e informe de investigación

Tras la transcripción de los relatos de las protagonistas y la recopilación de imágenes sobre sus biografías y otros enseres personales, procedimos a su categorización. Los datos de cada participante fueron leídos y analizados de forma individual y conjunta. Este análisis nos llevó a definir tres categorías generales en las dos biografías: infancia, formación y trayectoria profesional. Dentro de cada uno de ellas, que constituyen núcleos fundamentales de significado de cada testimonio, reagrupamos la información en diferentes subcategorías, como se podrá comprobar en el análisis. Para la redacción del informe, hemos decidido analizar cada biografía de forma separada, pues de este modo podemos mostrar al lector las peculiaridades de cada testimonio y profundizar en las experiencias personales y profesionales de cada maestra.

3.3.4. Conociendo a Dolores y Marisol

Marisol es una mujer de 78 años viuda que nació y creció en el barrio de San Lorenzo de Segovia en el seno de una familia humilde y trabajadora. Marisol ingresó en la Escuela Normal del Magisterio de Segovia en el año 1957 y terminó en el 1960. Fue maestra desde el año 1962 hasta el 2002, por lo que ejerció el Magisterio durante trece años en la dictadura franquista en Segovia.

Dolores es una mujer de 71 años viuda que nació y creció en el seno de una familia humilde y trabajadora en un pueblo de la provincia de Segovia, Torreiglesias. Dolores ingresó en el Magisterio gracias a una beca. Cursó los estudios entre los años 1965 y 1968 en las Jesuitinas de Segovia. Fue maestra desde el año 1970 hasta el 2009, por lo que ejerció el Magisterio durante cinco años en la dictadura franquista en Segovia.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo analizaremos los testimonios de las dos protagonistas de nuestro estudio atendiendo a las categorías generales establecidas en el proceso de codificación.

4.1. MARISOL

4.1.1. Infancia

Crecí en una casa pequeña y humilde

Marisol nació en Segovia capital el 19 de septiembre de 1941. Creció en el barrio de San Lorenzo en el seno de una familia humilde y trabajadora. La casa en la que vivía era pequeña y muy sencilla. Los padres de Marisol tenían veintinueve y treinta y un años cuando ella nació. Dos años más tarde nació su hermano y cuatro años después su otra hermana.

Éramos tres. Yo soy la mayor, luego había un hermano que murió, pero murió mayor con treinta y ocho años; y una hermana más pequeña. Nos llevábamos dos años cada uno. Justo dos años porque yo les hacía el diecinueve de septiembre, mi hermano el tres de septiembre y mi hermana el diecisiete de noviembre.

Su padre era chófer y, en ocasiones, conductor de las cisternas de gasoil en la provincia de Segovia. Su madre era ama de casa, pero a veces trabajaba como sirvienta para que sus hijos pudieran estudiar y formarse. Ambos se hacían cargo del cuidado de sus hijos y se preocupaban por su educación. No obstante, de las labores correspondientes al hogar se encargaba su madre.

Yo recuerdo de salir del colegio, como era en San Lorenzo y era muy cerquita, mi madre estaba ya en casa de mi abuela que vivía cerca y nosotros salíamos del colegio e íbamos directos a casa de mi abuela. Estábamos allí hasta que mi padre venía de trabajar y ya nos íbamos a nuestra casa.

La cercanía a la casa de sus abuelos maternos hizo que su relación fuese más estrecha con ellos. Sobre todo, la protagonista tuvo mucha unión con su abuela materna.

Recuerdo a los cuatro, pero mucho más a los de mi madre por la cercanía. Porque los de mi padre vivían por aquí arriba (haciendo referencia a la zona de Santa Eulalia) y entonces a lo mejor pasaban quince días y no subíamos.

La clase social baja y humilde a la que pertenecían se reflejaba en los alimentos que solían consumir, siendo estos sencillos, económicos y prácticos. La comida se convertía en un momento familiar al comer todos juntos.

En mi casa generalmente era cocido porque era una comida completa con la sopa, la carne... más menos, pero eso. El domingo se procuraba comer otras cosas que no era lo común, pero dentro de la sencillez de un trabajo de un obrero, de un conductor de camiones.

Relaciones y educación familiar

Marisol podía hablar con sus padres y compartir sus preocupaciones con ellos. Aunque su madre fuese la que se encargaba más del cuidado de los hijos, destaca el afecto por parte de su padre y la preocupación que tenía por sus hijos.

Era más dulce mi padre que mi madre. Era una persona con más genio en cuanto a nosotros más mi madre que mi padre. Quizás porque estaba más tiempo ella que mi padre con nosotros. Sí que podía compartir mis preocupaciones con mis padres, pero pienso en mi hija y ahora en un niño que hay en casa, o sea mi nieto, y es que las relaciones eran distintas.

La vida y el ocio familiar siempre estaban presentes dentro de lo que los horarios y trabajos lo permitían. De lunes a sábado se seguía la rutina, el padre trabajaba y los niños iban al colegio. El domingo, que era el día festivo, aprovechaban el día juntos paseando en familia.

Era siempre juntos, pero claro el horario que el padre tenía de ir a trabajar mañana y tarde, pues cuando venía a casa era a cenar. Ya te he dicho antes que íbamos mucho a casa de mi abuela, porque era muy cerquita y, no sé, mi madre tenía esa costumbre, Luego ya cuando venía mi padre era ir a casa, cenar y acostarnos. Y en el fin de semana, bueno no fin de semana porque los sábados se trabajaba. El domingo yo sí que recuerdo de alguna vez haber venido aquí arriba a dar un paseo con mis padres.

La familia de Marisol era católica y transmitió desde la infancia este tipo de enseñanzas religiosas a la descendencia.

Mis padres me enseñaron *Jesusito, Bendita sea tu pureza...* El *Credo* y la *Salve* lo recuerdo más de rezarlo en el colegio. En el colegio rezábamos el rosario.

En contraposición a la importancia que cobraba la religión en su casa, estaba la política, la cual pasaba desapercibida ya que, la familia no se pronunciaba sobre ella delante de los hijos. Asimismo, no se comentaba nada sobre el franquismo porque no se trataban temas de política en general.

Mis padres no se interesaban por la política. La política no se vivía. Yo no recuerdo hablar de política. Cuando yo era pequeña no había radio en mi casa y la tele no existía, entonces eso era algo que no se trataba.

Juegos de infancia

Marisol jugaba con las amigas del colegio tanto dentro como fuera de este. Analizando su testimonio descubrimos que los juegos de niños y niñas, tanto dentro como fuera del aula, se realizaban separados por sexo.

Nos conocíamos todos porque vivíamos cerca, pero jugar juntos no. El patio donde yo iba al colegio era grande. Había dos en el mismo edificio y dos puertas. Por una entrábamos las niñas y por el mismo edificio, pero más allá, los niños. La mitad era de los niños y la otra mitad de las niñas. Jugábamos las niñas por un lado y los niños por otro.

Marisol tenía algún juguete, aunque no muchos debido al nivel económico de su familia. Por ello, entre las niñas era más habitual disfrutar realizando juegos de la calle como el escondite. Asimismo, la apasionaban los cuentos, los cuales, aunque en pequeña cantidad, estaban presentes en su casa, en parte, gracias a un tío suyo.

Por Reyes podía ser que nos dejaran un juguete y cuentos, pero pocos. Había pocos libros en mi casa, pero alguno había de poesías de un tío mío que murió antes de que yo naciera. También teníamos algún cuento cuando ya manejábamos libros, o sea, a partir de seis o siete años. Yo recuerdo en el verano salir a la puerta por la noche después de cenar y juntarnos allí en la acera sentadas en el suelo y contar cuentos.

Si algo caracterizaba a la dictadura franquista era la supremacía del hombre frente a la mujer y las grandes distinciones sexistas que estaban presentes en todos los ámbitos. Dichas distinciones ya se daban desde la infancia. Un ejemplo que comenta Marisol es que los juguetes entre ella y su hermana eran diferentes a los de su hermano.

Los juguetes eran diferentes para los niños y las niñas. Mi hermano pues un balón y mi hermana y yo, recuerdo de unos Reyes de un llorón que era una cabeza de china y luego

lo otro era tela. Luego yo me enteré de que el vestido lo habían hecho mi madre y mi tía. El muñeco era solo la cabeza, lo demás era de trapo. Mi hermana al ser cuatro años más pequeña que yo tuvo alguna muñeca más que yo.

4.1.2. Formación

Mi escuela de San Lorenzo

Marisol comenzó a ir a la escuela de su barrio, San Lorenzo, con cinco años. En aquellos años había tres etapas educativas en la escuela. Desde los cinco hasta los siete años estaban en *párvulos*, desde los siete hasta los nueve en *medianos* y de nueve a diez en *mayores*, aunque en esta última etapa se podía estar hasta los catorce años aquellos que no querían estudiar. Las aulas no reunían unas buenas condiciones para poder impartir clase, ya que, ni siquiera contaba con mesas y sillas.

Cuando fui los primeros días de la escuela llevé de mi casa un taburete, un banquito que era de una tía de mi madre porque no había todavía mesas. Estábamos alrededor de la clase cada uno en su banquito. Luego más tarde ya me recuerdo con mesas.

Los materiales de la escuela eran muy básicos, incluso se empleaban elementos cotidianos como los garbanzos para enseñar a sumar. En cuanto a libros, comenzaban con el catón² y continuaban con enciclopedias que comprendían todas las materias.

Yo aprendí a sumar con chinitas y con cantitos. Recuerdo perfectamente a mi maestra con botes de cristal con los cantitos, con judías, con garbanzos. En mis escuelas había libros de lectura, el catón y más tarde la enciclopedia.

Los principios de la ideología del Régimen se veían reflejados en la escuela pues, era el principal medio de difusión de los valores franquistas. Cantaban el himno de la Falange Española e instituciones como la Sección Femenina acudían de vez en cuando al centro educativo para impartir a las niñas gimnasia.

Yo sí que aprendí en la escuela la canción del Cara al Sol y “montañas nevadas, banderas al viento”. Nos las enseñaba la señorita. Alguna vez vino alguna persona de la Falange o Sección Femenina, esporádicamente, a hacer gimnasia.

Durante esta etapa educativa tuvieron especial relevancia para Marisol dos maestras. Ambas maestras ayudaron a conformar su identidad docente.

² Libro compuesto de frases y períodos cortos y graduados, que se usaba para ejercitar en la lectura a los participantes (RAE, 2020)

Mis maestras sí que me acuerdo de ellas, una se llamaba Doña Cesi, la de Infantil, y, además, he mantenido contacto con ella hasta que falleció. Y Doña Estefanía la que tuve ese curso de mayores que fue la que habló con mis padres a ver si, pues eso, tuve una beca y estudié hasta quinto de Bachiller en Madrid.

En su querida escuela y barrio de San Lorenzo estuvo Marisol hasta los diez años. Justo unos días antes de cumplirlos se examinó en Segovia para ingresar al instituto.

El instituto Beatriz Galindo de Madrid

Marisol se presentó a un examen que su maestra le propuso para poder optar a una beca y fue ella quien la obtuvo. Gracias a dicha beca, la protagonista pudo seguir estudiando e ingresó en el instituto de chicas *Beatriz Galindo* de Madrid en el año 1951. La beca también cubría la estancia durante su formación en un internado. Este instituto destacaba por ser uno de los mejores de Madrid y en él se habían formado importantes personalidades, como las nietas del rey Alfonso XIII. Este era un mundo totalmente opuesto al de Marisol. Los domingos salía del internado para ir a comer a casa de unos familiares que tenía en Madrid.

Éramos chicas y yo no era la categoría porque yo tenía una beca. Ahí sí que era clase social alta. Era un instituto con gente de bien y con gente que decían que habían ido a esquiar.

En 1956 terminó su último curso de Bachiller y volvió a su casa en Segovia.

Decidí estudiar Magisterio porque en Segovia no había otra cosa

Cuando Marisol volvió del instituto decidió estudiar Magisterio porque las mujeres solo podían estudiar carreras vinculadas con el cuidado y la educación y, además, en Segovia no había otra opción.

Me vine a Segovia y estudié Magisterio porque entonces era lo que había en Segovia y en mi casa otra cosa no podía hacer. No había que pagar nada en la Escuela Normal de Magisterio de aquí. Creo recordar, no sé si en segundo o en tercero, que a principio de curso hubiera que pagar algo de matrícula, pero no había que pagar nada.

La formación como maestra consistía en tres cursos académicos con una posterior reválida que Marisol afrontó con alegría a pesar de no estudiar Magisterio por vocación. Iba a clase por las mañanas ya que era el horario estipulado para las mujeres, pues había

una separación por sexos. La metodología que se empleaba en la formación del Magisterio era la tradicional, la clase magistral.

Las chicas íbamos a clase por las mañanas y los chicos por las tardes. Las metodologías eran eso explicar y preguntar y luego exámenes, muy diferente a como son ahora los estudios. Trabajos en conjunto solo recuerdo uno creo que, en tercero, una asignatura de ciencias que sí que tuvimos que hacer un trabajo en equipo.

Mientras estudiaba Magisterio trabajaba dando clases particulares.

Por ejemplo, cuando hice primero de Magisterio, ese verano di clases a unos niños. Y mi hermana, que era la más pequeña, a unos primos nuestros que eran pequeños pues iban a mi casa. Iban a mi casa a hacer un poquito de tareas y eso.

El mismo año que Marisol terminó los estudios de Magisterio, había oposiciones. Sin embargo, no pudo presentarse a las mismas porque aún no tenía hecho el curso de carácter obligatorio que impartía la Sección Femenina al acabar la carrera llamado “El Servicio Social”. No pudo realizar esta formación porque a su padre le operaron y murió al inicio del curso. No obstante, al final realizó el servicio enseñando a leer y escribir a una joven algo mayor que ella. Iba dos horas por la tarde cada día y se lo convalidaron.

En segundo estábamos un mes en lo que era Sección Femenina y hacíamos un cursillo internas un mes que hacías trabajos manuales y mucha gimnasia. Se realizaba un curso de instructoras y con eso nos convalidaban lo que era el “Servicio Social”, que era algo que todas las chicas al cumplir los dieciocho años tenían que hacer durante tres meses. En aquel entonces las maestras eran seis meses y por el curso de instructoras te quitaban dos meses, por el título de maestra otros dos y tenías que hacer dos meses al terminar Magisterio.

Hasta que Marisol pudo presentarse a las siguientes oposiciones, estuvo dando clases particulares. Estas clases se ofrecieron en el curso de la Sección Femenina al que ella no pudo asistir, no obstante, una amiga suya dijo que conocía a alguien a quien la podía interesar, haciendo alusión a Marisol. Enseñó a leer y escribir a numerosos niños hasta marzo del año 1962. Asimismo, si la salía algún trabajo lo aceptaba, por ejemplo, estuvo tres meses en una escuela de San Lorenzo. Dicho empleo se lo ofrecieron porque una persona pidió permiso en la inspección y, con tal de que la escuela estuviera atendida, contrataron a la protagonista a pesar de no haber opositado aún.

Ya desde ese verano estuve dando muchas clases y, así, hasta los dos años porque la siguiente oposición fue convocada en noviembre de 1961, pero para empezarla en marzo de 1962. Estuve también en una escuela tres meses en San Lorenzo. La escuela sí que era oficial, pero yo no consté en ningún sitio.

4.1.3. Trayectoria profesional

Mis primeros destinos como maestra

Tras superar la oposición, Marisol obtuvo su primer destino como maestra en Valseca, un pueblo a diez kilómetros de Segovia. No obstante, no dejó de dar clases particulares, por lo que compaginó ambos trabajos.

Los dos años que estuve en Valseca di clases particulares a unos niños en casa de mi patrona. Bueno también estuve en lo que llamaban permanencias que se quedaban los niños una hora más después del colegio y repasabas. No era obligatorio y te pagaban algo los padres con el consentimiento de la inspección.

Allí estuvo como maestra de los primeros niveles en un aula unitaria durante dos años. Iba hasta allí los lunes en autobús. El transporte la dejaba en la carretera y tenía que continuar andando hasta adentrarse en el pueblo y llegar al colegio. Regresaba a casa los sábados a mediodía.

Recuerdo aquel destino muy bien porque estaba a diez kilómetros de Segovia y en lo que entonces pensábamos era en venir a casa y como había autobús.

La escuela de Valseca reunía tres clases separadas en diferentes edificios. Asimismo, las clases estaban organizadas por una separación sexista característica del régimen franquista. Las aulas no reunían unas buenas condiciones.

Era muy mala la escuela con unas maderas así anchísimas y, entre madera y madera, un hueco así de grande que los niños metían los lapiceros por allí.

En aquellos años, la maestra era una figura importante en el pueblo y era respetada y considerada en gran medida tanto por las familias como por el resto de vecinos.

Eras alguien importante. Entonces en estos pueblos pequeños que éramos tres maestros pues sí que había consideración con ellos.

Tras dos años en Valseca, su próximo destino fue Cobos de Segovia, donde la “obligaban” a acudir a la Iglesia tras acabar las clases en la escuela. Se trataba de una

tradición del pueblo. Al curso siguiente no obtuvo ningún destino en Segovia y tuvo que irse a Soria, donde estuvo definitiva durante un año hasta que pidió de nuevo plaza en Segovia. Consiguió ser maestra en otro pueblo de Segovia durante seis años, en Fuentesoto.

En Cobos de Segovia, había la costumbre de que los maestros cuando salían del colegio tenían que ir a mediodía a la Iglesia. Bueno, la maestra, porque el maestro no sé si llegó a ir. A mí no me importó hacerlo porque yo era religiosa, pero no me pareció bien porque no era una obligación tuya.

En todos los centros educativos las relaciones con los demás compañeros del centro eran escasas en tanto que estaban en clases diferentes que incluso se situaban en distintos edificios.

Buena relación, pero muy poca. Si a lo mejor llegaba alguna comunicación, o sea, no había director, eran escuelas unitarias. Entonces las cosas llegaban a cada uno. Cada uno lo suyo y ya está.

En cuanto a las inspecciones educativas, se puede decir que, en aquella época, no se realizaban asiduamente y, ni siquiera contemplaban aspectos relacionados con el centro educativo, los maestros o el alumnado.

Fue una vez la inspectora a saludar, pero fue una visita yo creo que estaban proyectando en hacer escuelas. Entonces, subió a la escuela a saludarme y nada más. Ni mirar nada del colegio ni nada.

Mi aula

Marisol no hacía distinciones de sexo en su enseñanza y programaba todo el curso por trimestres. Normalmente, realizaba explicaciones comunes para todos los niños, aunque fuesen de distintas edades, por lo que la educación no podía ser tan individualizada.

Al ser tantos niños y de distintos cursos, pues es que la explicación, por ejemplo, la hacías para todos. A esos niños mayores tú sí que les podías coger a ellos en algún momento con algo determinado, pero la mayoría de las cosas eran en común.

Para enseñar Marisol disponía de los materiales básicos. En aquellos años no había juegos ni materiales específicos. Por ello, en fechas o acontecimientos señalados como Navidad hacían un nacimiento como podían. Algo que sí tenían era un cuaderno

específico que utilizaban a modo de diario para narrar lo que se hubiese hecho en días en los que se conmemoraba algo.

Antes había muchas más fiestas que ahora. Entonces se hacían conmemoraciones y en el cuaderno teníamos que hacer como un diario con lo que se había hecho esos días. Simplemente, decir pues se conmemoró la muerte de José Antonio. Entonces, esas cosas se procuraban que quedaran reflejadas en algún sitio, aunque no se hubiera hecho más que lo mínimo, pero con materiales ninguno.

Marisol seguía una evaluación continua en la que tenía en cuenta tanto las características de cada discente como los conocimientos adquiridos y no proponía exámenes.

Yo creo que la evaluación, no siendo los últimos años, no era como ahora ni las notas tampoco. Todavía en Valseca era el “prograsa adecuadamente”, evaluación continua e incluso sin exámenes.

En aquellos años, las familias estaban al margen de la educación de sus hijos y no participaban en las actividades de la escuela.

Un recuerdo de la trayectoria docente

Durante el franquismo, los maestros carecían de una formación permanente. Todos los cambios que se producían en torno a los contenidos, los valores o las reformas educativas, debían afrontarlos solos adaptándose. Marisol destaca que no eran tan grandes los cambios de contenidos. Las transformaciones que notó fueron cuando Franco murió que desapareció cualquier vestigio de la escuela relacionado con su figura.

Como formación nada. Únicamente teníamos lo que llamaban centros pedagógicos, que iba el inspector o inspectora a unos cuantos pueblos de la zona y te daba una charla sobre algo o sobre cosas del Magisterio. Pero nada, una mañana, formación ninguna. Las reformas educativas las viví adaptándome a lo que se hacía. Yo creo que tampoco te suponía un trauma ni ningún esfuerzo porque diríamos que los contenidos eran los mismos.

Los sueldos eran excesivamente bajos. La gran labor docente no se veía reflejada en los salarios y había diferencias de sueldo entre maestros y maestras.

Cuando yo empecé a trabajar en el año 1962 ganaba 1250 pesetas más otras 600. Te digo así porque esas 1250 íbamos a cobrarlas en manos a unas personas que se llamaban habilitados del Magisterio y luego esas otras 600 tenías que tener un número de cuenta y te lo ingresaban allí.

Compatibilizar la vida personal y la profesional fue fácil gracias a la familia

Marisol se casó a los treinta y un años y tuvo una hija. Estos acontecimientos podrían haber provocado que su vida laboral cambiase, ya que el fin último de la mujer en la etapa franquista era formar una familia y dedicarse por completo a los cuidados del hogar y de los hijos. No obstante, Marisol continuó con su trabajo como maestra gracias a la ayuda de su madre y su hermana.

Mi vida profesional no cambió tras el matrimonio y tener una hija porque había que adaptar las cosas. Yo tuve la suerte de que mi madre y mi hermana vivían cerca del colegio y eran ellas las que la llevaban a la niña e iba a comer a casa de mi madre. También compartía responsabilidades con mi marido, por ejemplo, si por la tarde la niña fue a inglés o a danza, era él el que la iba a buscar.

La jubilación y otras actividades

Cuando Marisol cumplió sesenta años y tuvo la oportunidad de jubilarse no lo dudó. Aunque fue feliz trabajando como maestra, afrontó el final de su etapa laboral con alegría, por el hecho de disponer de más tiempo y poder pasarlo con su familia. Gracias a esto, pudo disfrutar junto a su marido durante unos años antes de que este falleciera.

Cuando cumplí los sesenta años me jubilé feliz de haber estado contenta en la escuela, pero contenta de que llegase ese momento también.

Actualmente, Marisol disfruta de su jubilación ayudando en Cáritas y en los hermanos de la Cruz Blanca. Asimismo, está en el club de lectura de la biblioteca. También acude a conferencias que la interesan y a actos culturales como el teatro. Además, pasa mucho tiempo con su familia. Principalmente, con su hermana y con su hija, su yerno y su nieto.

4.2. DOLORES

4.2.1. Infancia

Crecí en una casa humilde, no tenía ni el piso asfaltado

Dolores nació en Torreiglesias, un pueblo de la provincia de Segovia, el 20 de octubre de 1948. Creció en el seno de una familia humilde y trabajadora. La casa en la que vivía no tenía ni siquiera el piso asfaltado ni agua corriente y era muy pequeña, por lo que en la misma planta se encontraba también una cuadra con animales.

La cocina tenía una campana muy grande y cuando llovía nos entraba el agua en la cocina. Allí mismo, en la misma planta había una cuadra donde había animales y, bueno pues todo muy humilde.

La familia de Dolores estaba formada por sus padres y sus cuatro hermanos, aunque una de ellas murió con tan solo dos años. Dolores es la tercera de los cuatro hermanos.

Tengo un hermano y dos hermanas, pero se murió una hermana a la edad de dos años. Me parece que me comentó mi madre que de meningitis.

Su padre era labrador y su madre ama de casa, pero también colaboraba en el campo junto a su marido.

Mi madre también trabajaba en el campo y luego en casa. Con lo cual, quiero decir que las madres entonces trabajaban por doble partida porque además de tener toda la casa, me da la impresión de que por la edad y por lo que he visto yo en casa, la colaboración del hombre en casa no existía para nada.

La clase social a la que pertenecían se reflejaba en los alimentos que solían consumir. Tan solo comían algo diferente por Reyes cuando les dejaban algunas nueces o castañas.

Comías los tomates cuando te los daba el campo, pimientos, calabacines e incluso repollos, cosas de esas. Entonces, en ese aspecto, yo no puedo decir que he llegado a pasar hambre ni mucho menos, pero claro pocos caprichos te podían dar.

La familia

Dolores podía compartir sus preocupaciones y problemas con sus padres, aunque no compartía con ellos algunos temas, ya que no eran propios de tratar en aquella época. Sobre todo, podía hablar más con su madre ya que su padre era una persona más

reservada. Dolores apreciaba que sus padres estaban pendientes de ella y de sus hermanos, aunque no demostraran su afecto hacia ellos.

Cuando tenías problemas yo creo que podías recurrir a los dos. El que mi padre fuese más reservado y menos hablador no quiere decir que no le contases también las cosas y no le tuviese en cuenta ni él a mí.

Los progenitores de Dolores siempre se preocupaban de que sus hijos estudiaran y se formaran.

Mis padres lo que querían es que nosotros tuviésemos unos estudios en el futuro, aunque ellos se tuvieran que quitar de cosas, no caprichos, sino a veces cosas necesarias.

La familia a diario solo se reunía para comer. Su padre a veces no comía en casa porque tenía que quedarse todo el día en el campo. Los domingos solo compartían juntos la asistencia al culto religioso.

Por la tarde no estábamos juntos porque mi padre, aunque no tenía vicio de ninguna clase, pero se iba al bar a echar la partida. Y al bar las mujeres ya no iban, los que iban a echar la partida eran los hombres.

En cuanto al cuidado del hogar, siempre era su madre la que se encargaba de él. No obstante, los hijos colaboraban en casa fregando los cacharros y yendo a por agua por la falta de agua corriente en la casa.

Íbamos a una fuente a buscar cubos de agua. De subir con cubos de agua, incluso con dos cubos. Había que ir porque se necesitaba agua para todo.

La importancia de la religión en la familia

Todos los domingos Dolores iba a misa con sus padres. Su madre era muy religiosa y sus enseñanzas en torno a la religión la marcaron y han estado muy presentes en ella lo largo de toda su vida.

Mis padres me enseñaron *Jesucito de mi vida*, rezar la *Salve*, el *Credo*, el *Padre Nuestro* y alguna jaculatoria de esas más normales que antes se usaban.

En contraposición a la importancia que cobraba la religión en su casa, la política apenas la tenía, puesto que era un tema que no se trataba. El franquismo era lo que les había tocado vivir y era lo que había, no pensaban más en ello.

Era lo que nos había tocado vivir, nosotros no teníamos aspiraciones y como no teníamos otras ideologías distintas, pues tampoco pensábamos que vivíamos reprimidos políticamente.

4.2.2. Formación

La escuela de Torreiglesias

Dolores comenzó a ir a la escuela de su pueblo, Torreiglesias, con seis años. La escuela estaba dividida por sexos. Los materiales de la escuela eran básicos, pero no faltaban los fundamentales. Disponían de una pizarra, pupitres, cartillas, cuadernos, catón, estuches, lápices, gomas, etc. Además, cuando eran más mayores hacían uso de la enciclopedia.

De calefacción como mucho era una estufa de leña que hasta que se encendía se pasaba frío. Utilizábamos cajas de madera que se llamaban plumier, lo que ahora llaman estuche.

En aquella época, el trabajo que realizaban las niñas era totalmente individualizado. A la hora de jugar tampoco se juntaban los niños y las niñas, por lo que se podía ver reflejada la ideología sexista del Régimen. Dolores se juntaba con su hermana y las amigas de esta para jugar.

Jugábamos a la comba, al escondite, a la semana, ese de tres marinas a la mar y otros tres en busca van o algo así, al escondite inglés, al bote bolero, a las tabas, a los alfileres.

La narradora estuvo en la escuela de su pueblo hasta los once años que se examinó en Valladolid para acceder al instituto.

El instituto, un cambio de vida

Dolores continuó con sus estudios ingresando en un instituto muy religioso de Valladolid. Estaba orientado a preparar a las niñas para ser monjas. En aquel instituto también vivían las internas, lo que supuso un cambio radical para Dolores que nunca había salido del pueblo.

Era un cambio de vida. Fíjate yo del pueblo a tenerme que salir fuera y a veces pasaba tres meses sin ver a mi familia porque no había los medios de comunicación que hay ahora ni dinero para poder desplazarte. Era un colegio religioso para preparar a las niñas de cara a que fuesen monjas, a que fuesen religiosas.

En este instituto no solo aprendían diferentes materias, las cuales eran impartidas por una profesora especializada en cada una de ellas, sino que también tenían que ir a misa todas las mañanas. Cuando volvía a casa en los veranos se dedicaba a colaborar en las labores de labranza para ayudar a su familia.

Íbamos a la Era, que era un prado donde se trillaba, se amontonaba... Recogíamos con carros la paja y dije que haría cualquier cosa o estudiaría con tal de no tener ese trabajo porque me parecía durísimo.

Tras cuatro años estudiando en el instituto, Dolores realizó la reválida de Bachiller en Valladolid y volvió a su casa en Torreiglesias.

Decidí estudiar Magisterio porque mis padres querían que siguiera estudiando

Una vez que Dolores completó los cuatro cursos de Bachiller, salió de aquel instituto puesto que no tenía vocación religiosa. Realizó una prueba denominada “ingreso de Magisterio” y, gracias a una beca, Dolores pudo estudiar Magisterio en las Jesuitinas de Segovia, aunque no fue vocacional. Ella cursó estos estudios porque sus padres querían que siguiese estudiando y esta era una carrera bastante asequible que solo duraba tres años. Además, se trataba de unos estudios que se asociaban a la mujer.

Como yo no tenía vocación religiosa, pues entre la superiora del colegio y mis padres decidieron que yo me salía de aquel colegio. Y me vine aquí a hacer Magisterio y, como me concedieron una beca, mis padres optaron por que yo fuese a las Jesuitinas.

La formación como maestra consistía en tres cursos académicos con diferentes asignaturas. Una vez que se terminaron los tres cursos, Dolores realizó una reválida religiosa a nivel interno que se hacía en las Jesuitinas. Después, hizo una reválida a nivel estatal en Madrid. Esta última la suspendió, por lo que tuvo que pasarse todo el verano estudiando para poder recuperarla.

La reválida religiosa te la hacían en el colegio a nivel interno, pero luego la otra tenía que ser a nivel estatal y entonces esa tuve que ir a hacerla a Madrid. En ella fue donde yo llevaba muchos temas aprendidos de memoria, pero me cayó uno de los que justo no había ni leído y entonces fue un fracaso.

Las clases eran solo femeninas y la metodología que se empleaba en la formación del Magisterio era la tradicional basada en una clase magistral. Asimismo, la forma de trabajar era totalmente individual.

Eran clases más teóricas que prácticas y más individuales de trabajar individualmente que de trabajar por equipo. Los profesores se dedicaban a explicar el tema y luego pues a base de exámenes.

Dolores quería presentarse a las oposiciones, pero hasta que estas salieron buscó trabajo. Tiempo después, cogió una interinidad para hacer una sustitución por maternidad en un pueblo de Segovia, Samboal. Esta sustitución coincidió con los exámenes de las oposiciones y, por lo tanto, tuvo que pedir un permiso.

No era fácil encontrar trabajo. De hecho, yo estuve buscando trabajo para ponerme en una cafetería y también en una casa para ponerme a la limpieza, pero cuando me pregunté si había ido a la escuela y qué estudios tenía y le dije que era maestra, ya no la interesó.

4.2.3. Trayectoria profesional

Mis primeros destinos como maestra

Aunque, Dolores hizo una sustitución por maternidad, realmente empezó a trabajar con la oposición aprobada en el año 1970. Su primer destino como maestra fue en Higuera de la Serena, un pueblo de Badajoz.

Los que en la oposición no tuvimos los primeros puestos, nos destinaron a Badajoz, no sé por qué, debía de haber mucha falta de maestros. Aquello me parecía tan lejos que mi obsesión era pedir un pueblo de arriba de Badajoz para verme más cerca de Madrid y de Segovia.

A pesar de tener tan solo veintidós años y que los medios de comunicación fuesen limitados, Dolores se fue a Higuera de la Serena y allí estuvo tres años como maestra de Educación Infantil que entonces se conocía como “párvulos”.

Tengo el recuerdo de que una señora al verme trabajar tan jovencita, pues con veintidós años y decir que era de Segovia, me dijo: “¿Y cómo siendo tan joven la dejan sus padres venirse tan lejos?”.

Después de tres años en aquel destino, se presentó a un concurso en el cual podía participar con una condición, comprometerse a estar seis cursos seguidos en una población de menos de dos mil habitantes. Con este concurso consiguió ser maestra en un pueblo de la provincia de Segovia, en Fresno de Cantespino, en una escuela unitaria de niñas.

Yo vivía con mi hermana que estaba de maestra en un pueblo al lado de Fresno de Cantespino. Entonces yo iba y venía a clase con el seiscientos tan bonito de mi hermana. Era yo la que me desplazaba.

En cuanto a las inspecciones educativas, se puede decir que, en aquella época, eran escasas, prácticamente nulas. Dolores ni siquiera recuerda ninguna durante la etapa del franquismo.

La inspección la he vivido ya en los años posteriores, pero, de todas las maneras, deficiente.

La enseñanza debe ser personalizada

Nuestra protagonista no hacía distinciones sexuales en su enseñanza y preparaba sus clases día a día. La dinámica de su enseñanza consistía en una explicación general para todos y, después, realizaba una enseñanza más individualizada respetando los diferentes ritmos de aprendizaje.

La enseñanza debe ser personalizada porque un niño que te llega pequeño ni es más listo ni es más torpe, sino que tiene una etapa de madurez distinta a la que tiene el otro.

Para enseñar, Dolores disponía de los materiales básicos. Asimismo, destaca la disciplina que tenía en clase, puesto que era muy rígida y muy ordenada.

Como le decía yo a un niño en cuarto, que le habían expulsado de otro colegio y venía de una familia desestructurada, que al colegio se iba a trabajar, se iba a estudiar y se iba a respetar a los demás.

Además, Dolores enseñaba a leer y escribir a los niños mediante cartillas. Después a través de fichas y cuadernos. Asimismo, añadía imágenes visuales para que les sirviera de ayuda a los niños en el aprendizaje de la lectoescritura.

Les hacía el primer renglón y luego les hacía todo de renglones y a mitad del folio les ponía otra frasecita y otra vez los renglones. Cuando lo habían terminado tenían que venir a enseñármelo y a pasar a leerlo, para ver si efectivamente lo habían entendido.

En cuanto a las Matemáticas, se las enseñaba de forma muy manipulativa empleando elementos cotidianos como pinturas para aprender a contar. Asimismo, empleaba fichas para aprender los números.

Lo hacía mucho con pinturas, decía mira aquí tenemos dos y aquí tenemos otras dos. Vamos a verlas, vamos a juntarlas y ahora las contamos. ¿Cuántas hay? 1, 2, 3 y 4.

Dolores realizaba una evaluación continua basándose en los trabajos que los alumnos hacían, así como el interés y el esfuerzo que estos mostraban. Por lo que, un aspecto relevante era la actitud, no solo valoraba lo académico.

Yo evaluaba mirando los trabajos que hacían y por lo que se esforzaba cada niño porque a lo mejor había algún niño que no le salían bien las cosas, pero tú veías que ponía mucho empeño, entonces eso te hacía valorarle positivamente.

En aquellos años, las familias estaban al margen de la educación de sus hijos y no participaban en las actividades de la escuela. Asimismo, no existía una relación con los demás docentes del centro, sino que cada maestro se encargaba de su clase y no tenía relación ni coordinación con los demás. Del mismo modo ocurría con el equipo directivo. Como explica nuestra protagonista “cada uno hacíamos lo nuestro en clase”.

Mi trayectoria docente

Durante el franquismo, la mayoría de los maestros carecían de una formación permanente. Todos los cambios que se producían en torno a los contenidos, los valores o las reformas educativas, debían afrontarlos solos, adaptándose.

Yo no encontraba grandes cambios, te añadían alguna cosa nueva de una materia o te ponían una cosa de otra, pero yo no he notado grandes cambios.

Dolores también destaca que se han ido perdiendo muchos valores como el respeto, el compañerismo, el estar pendiente de los demás o la obediencia.

Los sueldos eran muy bajos, el trabajo de maestra no era valorado económicamente. Dolores destaca que la sociedad siempre veía la cantidad de vacaciones que tenían los maestros, pero no veían los sueldos poco dignos que recibían estos.

Hemos estado muchísimo tiempo que nuestro trabajo no se ha valorado económicamente y es muy triste, pero muchas veces la gente te valora según lo que cobras.

Tenía que hacerme cargo de todo, por lo que compatibilizar la vida personal y la profesional no era fácil

La protagonista se casó a los treinta y ocho años y dos años después tuvo una hija. No obstante, continuó con su trabajo, aunque también tuvo que adquirir otras responsabilidades como las tareas del hogar y el cuidado de su hija, ya que su marido no colaboraba en nada de esto.

Procuré que mi hija fuese a una guardería y tener una persona en casa para que colaborase conmigo porque mi marido yo sabía que él no iba a hacer nada.

Sin la ayuda de la persona que se encargaba de su hija hubiese sido impensable para Dolores conciliar la vida personal y profesional. Pero la protagonista tenía claro que su trabajo era muy importante y no iba a faltar al mismo por no poder compaginarlo con su vida personal.

Puse a mi hija conmigo en Muface, en la mutualidad de funcionarios, para poder ir con ella a la consulta por la tarde y no tener que faltar a clase.

Mi etapa final como maestra

Cuando Dolores cumplió sesenta años no dudó en jubilarse ya que, además, cumplía con el requisito de llevar treinta y cinco años de servicio. Dolores afrontó la jubilación con mucha alegría.

El último día trabajé como si yo al día siguiente fuese a ir a clase, ordenando en las estanterías en las fichas. O sea, no dejar todo patas arriba.

Con la muerte de su marido perdió su socialización. No obstante, desde hace siete meses se trasladó a vivir a Segovia capital y aquí ha comenzado a realizar algunas actividades. Va dos días a la semana, dos horas cada día, a ayudar a Cáritas en la tienda solidaria, los jueves por la tarde participa en un taller cognitivo en el centro cultural de San José y otros días va a pasear. Asimismo, se apunta a las marchas que van surgiendo en la capital y lee mucho.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE DATOS

En este capítulo analizaremos los datos obtenidos en nuestra investigación constatándolos con otras investigaciones. Para ello, hemos organizado la información en tres ejes temáticos que coinciden con los objetivos del estudio.

5.1. LA MUJER EN SU PAPEL COMO MAESTRA EN LA DICTADURA

Con nuestra investigación hemos podido comprobar varios aspectos relacionados con el modelo de mujer existente en el Franquismo. El colectivo femenino fue duramente reprimido acabando con sus libertades y derechos. Las mujeres debían hacerse cargo de las labores del hogar y del cuidado de los hijos adquiriendo, así, un papel exclusivamente dedicado al hogar (Peinado, 2014; Sonllewa, 2018). Así lo destacan nuestras protagonistas haciendo alusión a que sus madres eran las que se tenían que hacer cargo de todas las tareas mencionadas anteriormente.

Asimismo, en aquellos años, se trataba de un sistema patriarcal en el que la mujer era considerada un ser débil al que había que proteger (Aparicio, 2014; Vicente, 2017). Este hecho se puede observar cuando Dolores obtiene su primer destino como maestra en un pueblo de Badajoz y una vecina le pregunta cómo siendo tan joven, sus padres le habían dejado ir a ejercer su profesión.

La separación y distinción sexista fue una de las claves del régimen franquista. Dichos hechos se daban desde en la infancia en el sistema educativo donde la educación de las niñas estaba orientada hacia el matrimonio, la maternidad y el cuidado del hogar; o hasta en los juguetes, los cuales eran diferentes según el género, como hemos podido comprobar también en estudios como el de Sonllewa (2018). En el caso de las maestras, la investigación revela cómo se vieron sometidas a una desigualdad respecto a los hombres doble, primero como alumnas y después como profesionales, como también se advierte en González (2014).

5.2. FORMACIÓN DEL MAGISTERIO FEMENINO Y VIDA PROFESIONAL

Con nuestra investigación hemos podido comprobar diversas peculiaridades en torno a la formación del Magisterio femenino. En cuanto a los trabajos de la mujer,

encontramos cómo para ellas resultaba difícil acceder a ellos (Rabazas y Ramos, 2006). Este hecho se demuestra cuando Dolores cuenta que la rechazaron para trabajar en una casa haciendo las labores del hogar por ser titulada en Magisterio.

Además, aquellas mujeres que seguían con sus estudios solo estudiaban carreras vinculadas con el cuidado y la educación. Por este motivo, muchas estudiaron Magisterio. Las maestras debían ser maternas y tradicionales y garantizar la transmisión de los valores franquistas, como hemos comprobado en nuestros testimonios y también describe González (2014).

La Iglesia estaba muy vinculada no solo con la sociedad de la dictadura, sino también con la educación. Se consideraba esencial que la maestra fuese a la Iglesia después de sus clases. Así nos lo cuenta Marisol cuando estuvo destinada en Cobos de Segovia.

En cuanto a los sueldos, podemos comprobar que estos eran excesivamente escasos. La gran tarea docente no se veía reflejada en lo que las maestras cobraban. Un hecho también destacado en Araque (2009) y que nos invita a pensar sobre esa desconsideración social de la mujer.

5.3. VIDA PROFESIONAL Y PERSONAL DE LA MAESTRA

Con nuestra investigación hemos podido comprobar cómo era compatibilizar la vida profesional y personal para la mujer. Compatibilizar la vida profesional con la vida personal no era tarea fácil y, menos aún, cuando es la mujer la que debe hacerse cargo del cuidado hogar y de los hijos además de su trabajo. Ambas protagonistas coinciden en que pudieron realizar esta compatibilidad gracias a la ayuda femenina. En el caso de Marisol, gracias a su madre y su hermana; y, en el caso de Dolores, gracias a la persona que contrató para hacerse cargo de su hija. Se constata con el estudio cómo la maestra no era considerada dentro del hogar por el marido y debía cumplir sobre todo con su papel como madre y esposa (González, 2014; Sonlleve, 2018).

Por último, cabe destacar que las obras solidarias eran un ideal de la mujer franquista y es relevante que ambas maestras se dedican a actividades solidarias tras la jubilación, quedando patente la influencia de la educación recibida en su identidad femenina.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

A lo largo de este capítulo abordaremos tres aspectos: las conclusiones obtenidas de la investigación, las limitaciones que hemos tenido en nuestro estudio y los futuros desarrollos que nacen de este trabajo.

6.1. CONCLUSIONES

Con nuestra investigación hemos podido evidenciar que la dictadura franquista fue una etapa muy dura para las mujeres y para aquellas que decidían transgredir la misión para la que habían sido educadas.

Respecto al objetivo principal de nuestra investigación: *Conocer la experiencia de dos mujeres que ejercieron el Magisterio durante la Dictadura en la provincia de Segovia* podemos decir que se ha cumplido gracias a las entrevistas realizadas a nuestras protagonistas. A través de estas hemos podido conocer su historia y numerosos aspectos en relación al modelo de mujer, la formación del Magisterio femenino, así como su vida profesional bajo el régimen franquista en el caso concreto de la provincia segoviana. Además, la información tan rica que nos aportan las protagonistas con sus testimonios nos permite penetrar en un contexto regional poco estudiado, como el nuestro.

En base al objetivo principal planteamos tres específicos. Con el primero *Conocer la formación del Magisterio femenino durante la dictadura* hemos podido comprobar que el colectivo femenino solo podía estudiar carreras vinculadas a la función femenina, y tenía especial importancia dentro de las mismas la educación. Asimismo, era una educación con distinción de sexo en la que se buscaba formar maestras maternas y tradicionales que transmitieran los valores propios del Régimen. A pesar de este hecho, nuestras protagonistas no reproducen dicha educación sexista posteriormente en sus clases.

El segundo objetivo específico *Comprender la vida social-económica de las maestras en el franquismo* nos ha permitido comprobar que, en aquellos años, la vida social de las maestras era limitada, pues cuando terminaban con su trabajo, debían hacerse cargo del

cuidado del hogar y de los hijos. Además, su gran labor no se veía reflejada en los sueldos que percibían, puesto que estos eran excesivamente escasos. Asimismo, las maestras se convirtieron en figuras claves de la socialización de la infancia.

Con el tercer objetivo específico *Descubrir cambios profesionales y personales que experimentaron a lo largo de la trayectoria docente* hemos podido descubrir que nuestras protagonistas sufrieron diferentes cambios en su trayectoria docente, desde sus primeros destinos hasta su jubilación. Especialmente hubo cambios tras el período franquista. A nivel personal también surgieron cambios en sus vidas, pues tras el matrimonio y la maternidad tuvieron que compatibilizar su vida profesional y personal.

Finalmente, es necesario destacar que, a pesar de no haber sido educadas en su familia de forma política y ver cómo sus propias madres representaban el papel de la mujer tradicional, sí se quejan del cometido de la mujer en los años de la dictadura franquista. No lo verbalizan públicamente mientras lo sufren, pero sí lo hacen visible a través de sus relatos.

6.2. LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

Nos gustaría finalizar esta investigación mencionando algunas limitaciones. El tiempo marcado para la realización de este trabajo y la contextualización de las entrevistas, no nos permiten sacar conclusiones generalizadas sobre la situación personal y profesional de las maestras en el franquismo, pero sí conocer algunas de las peculiaridades de sus biografías en este contexto. Aspecto destacable si pensamos en las escasas investigaciones que existen en la provincia sobre esta temática.

Estas limitaciones nos hacen pensar en futuros desarrollos, entre los que se encuentran ampliar el número de testimonios, para mejorar la comprensión de las trayectorias vitales de las maestras franquistas en nuestra región. Además, sería interesante comparar los datos extraídos con los de maestras que impartieran sus enseñanzas en centros privados, para conocer las diferencias entre la educación pública y la privada durante este periodo impartida por maestras. Otra línea de trabajo que se abre con este estudio es la de comparar las experiencias profesionales masculinas en centros públicos con las femeninas.

Terminamos este trabajo apuntando que la historia ha condenado a la mujer como un ser débil y la ha privado de numerosos aspectos. Hoy, por todas ellas, por nosotras y por las

que vendrán, lucharemos y educaremos en la igualdad para que cada mujer sea lo que quiera; pues como decía Virginia Woolf “No hay barrera, cerradura ni cerrojo que puedas imponer a la libertad de mi mente”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio Izquierdo, R. (2014). *Mujer y trabajo durante el franquismo*. (Trabajo Fin de Grado). Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Araque Hontangas, N. (2009). La formación de las maestras durante la primera etapa del franquismo. *Tendencias pedagógicas*, 14, 117-127.
- Bolívar Botía, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Castellote Herrero, E. (2005). *Aproximación a la figura de las maestras durante el franquismo (Análisis de algunas revistas para mujeres)*. España: Diputación Provincial de Sevilla: Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM).
- Constitución de la República Española, 9 de diciembre de 1931.
- Cotán Fernández, A. (2012). Investigación-participación e historias de vida, un mismo camino. Recuperado de https://www.fpce.up.pt/iii/jornadashistoriasvida/pdf/2_Investigacion-participacion%20e%20Historias%20de%20vida.pdf
- Decreto 2310/1970, de 20 de agosto, por el que se regulan los derechos laborales de la mujer trabajadora en aplicación de la Ley de 22 de julio de 1961.
- Domenech Jiménez, M.I. (2018). *Las maestras de la Guerra Civil y el primer franquismo en la provincia de Alicante*. Alicante: Diputación Provincial de Alicante e Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.
- Esquivel Corella, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37 (1), 65-87.
- Fernández Cruz, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación*, 4, 11-36.
- Fernández Soria, J.M., & Agulló Díaz, M.C. (1999). Depuración de maestras en el franquismo. *Stud. Hist. H.^a cont.*, 17, 249-270.

- García Domene, A. (2017). Evolución de la formación del profesorado. Desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. *Publicaciones Didácticas*, 80, 7-27.
- González Astudillo, M.T. (2008). La formación de profesores en España. *Revista Diálogo Educativo*, 23 (8), 39-54.
- González Pérez, T. (1994). Trazos históricos sobre la formación de maestras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 175-198.
- González Pérez, T. (2008). Las maestras en la etnografía de la escuela pública del franquismo. *El Pajar: Cuaderno de Etnografía Canaria*, 25, 130-137.
- González Pérez, T. (2014). Maestras españolas en el franquismo. Protagonistas olvidadas. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 25 (13), 107-124.
- González Pérez, T. (2017). Formación de docentes para un país nacional-católico. Estudios para docentes en la España de Franco (1936-1975). Formar maestros y maestras para la patria nacional-católica. Los estudios de magisterio en la España franquista (1936-1975). *Historia de la educación y literatura infantil*, 12 (2), 69-91.
- González Pérez, T. (2018). Aprender en clave de género. El ideal de feminidad en la formación de maestras durante el franquismo. *Historia de la educación y literatura infantil*, 13 (2), 147-178.
- Gutiérrez López, A. (2010). Educación y depuración docente en el primer franquismo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 11.
- Hernández Arteaga, I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. *Revista Rastros Rostros*, 27 (14), 57-68.
- Hernández Sánchez, R.H. (2017). *Niñas y maestras en la escuela del franquismo*. España: Amarante.
- Huchim Aguilar, D., & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-27.

- Landín Miranda, M.R., & Sánchez Trejo, S.I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 54 (28), 227-242.
- LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1 (1).
- Mallimaci, F. & Giménez Béliveau, V. (2006). *Historias de vida y método biográfico*. Barcelona: Gedisa.
- Manrique Arribas, J.C. (2010). *Las profesoras de Educación Física en la Sección Femenina segoviana*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Marín Eced, T. (2004). Maestras conqueses represaliadas por el franquismo. *Añil: Cuadernos de Castilla-La Mancha*, 27, 25-28.
- Martín Ramos, J. (2019). Aportación biográfica de cuatro maestros y una maestra de la Armuña (Salamanca) depurados por el franquismo a causa de la Guerra Civil (1936-39). *Papeles salmantinos de educación*, 23, 203-246.
- Orden Ministerial ECI/3854/2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de Maestro/a de Educación Infantil.
- Peinado Rodríguez, M. (2014). Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, 3-20.
- Peralta Juárez, J. (2006). La formación permanente del profesorado: una perspectiva histórica. *Cuadernos del Museo Pedagógico y de la Infancia de Castilla-La Mancha*, 6.
- Pujadas, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Rabazas Romero, T. (2000). La educación física del magisterio femenino 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. *Revista de pedagogía Bordón*, 53 (3), 423-442.

- Rabazas Romero, T. (2005). *El currículo femenino de las maestras en el franquismo*. España: Diputación Provincial de Sevilla: Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM).
- Rabazas Romero, T., & Ramos Zamora, S. (2006). La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina. *Encounters Education*, 7, 43-70.
- Ramos Zamora, S. (2005). Maestras represaliadas por el gobierno franquista. *Arenal*, 12 (1), 113-145.
- Ramos Zamora, S. (2007). Historias de vida de los maestros castellano-manchegos en el primer franquismo. *Idea-La Mancha*, 4, 304-311.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de diciembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Reboratti, C., & Castro, H. (1999). Estado de la cuestión y análisis crítico de textos: guía para su elaboración.
- Rodríguez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Sonlleve Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares*. (Tesis Doctoral). Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vicente Riopérez, C. (2017). *Mujer y trabajo: del Franquismo a nuestros días*. (Trabajo Fin de Grado). Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Viñao Frago, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educación en Revista*, 51, 19-35.

ANEXOS

Los anexos pueden consultarse en el enlace que adjuntamos a continuación:
<https://drive.google.com/file/d/1dFIG2yujs8EkD5ZiRRYyxNghGdawxmtk/view?usp=sharing>