



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

*RECUERDO DE LA GUERRA CIVIL
ESPAÑOLA EN LA MEMORIA DE LA
INFANCIA SEGOVIANA*



Autor: Juan Ignacio Herrero Peñas

Tutoras académicas: Miriam Sonlleve Velasco y

Suyapa Martínez Scott

Por Aitana, nuestra luchadora

Por mis padres y hermanos

Por mis abuelas, cuyos consejos son tan necesarios

Por Irene

RESUMEN

La Guerra Civil Española fue uno de los acontecimientos más trágicos ocurridos en España; y, en ella, sin duda alguna, la educación fue utilizada como un instrumento adoctrinador. Pese al devenir de los años, el recuerdo de esta contienda sigue vivo; sobre todo en aquellas personas que padecieron sus consecuencias. Este estudio pretende analizar el recuerdo de la infancia de los segovianos que padecieron la guerra, permitiéndonos examinar la enseñanza en tiempos de guerra. La transmisión oral de los testimonios de estos segovianos, cuya infancia fue perdida en la guerra, constituyen el instrumento fundamental de nuestra investigación cualitativa. Gracias a estos relatos analizados, se obtienen una serie de conclusiones, con las que vislumbramos diferencias entre la enseñanza en zonas rurales y urbanas, carencias alimenticias, precocidad laboral, tradiciones... Además, el estudio nos permitirá aportar voz a la memoria histórica, con el afán de nutrir la historia de la Educación en Segovia.

Palabras clave: Educación; Guerra Civil; Infancia; Oralidad; Segovia.

ABSTRACT

The Spanish Civil War was one of the most tragic events in Spain; and, without a doubt, education was used as an indoctrinating instrument. Despite the years, the memory of this strife is still alive; Especially in those people who suffered their consequences. This study aims to analyze the childhood memory of Segovia who suffered the war, allowing us to examine the teaching in wartime. The oral transmission of the testimonies of these segovians, whose childhood was lost in the war, constitute the fundamental instrument of our qualitative research. Thanks to these analyzed accounts, a series of conclusions are obtained, with which we see differences between teaching in rural and urban areas, food shortages, labor prematurity, traditions... In addition, the study will allow us to provide a voice to the historical memory, with the desire to nurture the history of education in Segovia.

Keywords: Education; Civil War; Childhood; Orality; Segovia.

ÍNDICE

CAPÍTULO INTRODUCTORIO	6
INTRODUCCIÓN	6
OBJETIVOS.....	6
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	7
MOTIVACIÓN PERSONAL.....	7
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	8
INTRODUCCIÓN.....	8
1.1. PANORAMA ESPAÑOL EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX	8
1.2. LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA.....	13
1.3. LA EDUCACIÓN EN EL PERIODO DE LA GUERRA CIVIL	16
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	24
INTRODUCCIÓN	24
2.1. RASTREO BIBLIOGRÁFICO.....	24
2.2. ANÁLISIS DE PUBLICACIONES.....	25
2.3. REFLEXIÓN Y CONCLUSIONES	28
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	30
INTRODUCCIÓN.....	30
3.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	30
3.2. INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA.....	31
3.3. LAS ENTREVISTAS EN LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA.....	33
3.4. CONSTRUCCIÓN DEL ESTUDIO (DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN)	35
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN.....	43
4.1. EL COMIENZO DE LA GUERRA. VIVENCIAS FAMILIARES Y PERSONALES.....	43
4.2. LA EDUCACIÓN EN EL PERIODO DE LA GUERRA CIVIL	45
4.3. REPERCUSIONES DEL CONFLICTO BÉLICO EN LA INFANCIA Y LA SOCIEDAD	49
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS	52
INTRODUCCIÓN.....	52
5.1. CONCLUSIONES	52
5.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIOY FUTUROS DESARROLLOS	53

REFERENCIAS.....55

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Búsquedas del descriptor “infancia y guerra civil” en las bases de datos de referencia..... 25

Tabla 2. Cuestionario “Vivir la infancia en tiempos de guerra” 37

Tabla 3. Datos de tiempos y espacios de las entrevistas realizadas 39

ÍNDICE DE FIGURAS

Ilustración 1 Línea de tiempo “España en el siglo XX” 8

Ilustración 2 Estructura de categorías utilizada para el análisis de datos 40

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

INTRODUCCIÓN

La sociedad en España, a comienzos del Siglo XX, iba a ser testigo de un acontecimiento que marcaría de la peor manera al país. La contienda que iba a tener lugar supondría una terrible calamidad, que traería como consecuencia tres duros años de hambre y dificultades de diversa naturaleza, así como crisis económica. Hablamos, por supuesto, de la Guerra Civil Española, denominada por los propios españoles como, simplemente, Guerra Civil. Una guerra de este carácter, civil, se lucha entre hermanos, entre vecinos y amigos, por lo que, si una guerra ya es de por sí algo bárbaro y desolador, la guerra civil lo es aún más. El hecho de emplear la fuerza por medio de las armas hizo que el país quedase profundamente herido en muchos aspectos, tardando años en recuperarse. Y es que, al término de esta contienda, breve pero intensa, vendría lo que muchos llaman el inicio de la paz, pero que en realidad abriría las puertas a una duradera dictadura.

Pero la guerra no solo la luchan y padecen quienes portan las armas, sino que los principales afectados por el conflicto son los civiles, y más concretamente, los más jóvenes, la infancia de la guerra. Aquellas personas sufrieron desde su edad más temprana, y con ya buen uso de memoria, los estragos y el día a día de una guerra librada entre hermanos. No solo padecieron dificultades higiénicas, alimenticias o incluso sanitarias, sino que, y por encima de todo, quedaron marcados por el horror de la guerra; fue para ellos una infancia perdida. Son estas personas quienes hacen justicia a la veracidad de la historia, por lo que sus palabras no pueden perderse con el paso de los años.

El estudio aquí expuesto pretende esto último; analizar y dar voz a aquellas personas que vivieron el terror de la guerra desde su infancia, en la que llevaron a cabo su educación (algunos), en ciertos casos extremadamente paupérrima. Estos relatos han de suponer un legado para nuestra historia.

OBJETIVOS

El presente estudio tiene como objetivo principal conocer cómo vivió la infancia segoviana el acontecimiento histórico de la Guerra Civil (1936-1939). Desde este objetivo general nos planteamos tres objetivos específicos: 1) Analizar sus vivencias familiares y personales antes de la guerra; 2) Conocer cómo fueron educados los menores durante el conflicto bélico a partir de las enseñanzas transmitidas por la familia, la escuela y la sociedad; y 3) Evaluar las repercusiones de la contienda en la biografía infantil de quienes vivieron este suceso traumático de nuestra historia.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, indica que todas las enseñanzas oficiales de grado concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Grado, que ha de formar parte del plan de estudios. Por lo tanto, el expuesto trabajo quedaría regulado por la Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado. Por otro lado, y como se afirma en el capítulo II de la mencionada Resolución de 11 de abril de 2013, haciendo referencia a la Universidad de Valladolid, el trabajo expuesto está ligado y supeditado a un Proyecto de Innovación Docente de dicha universidad, dirigido por la tutora del presente trabajo.

MOTIVACIÓN PERSONAL

A título personal he de decir que desde siempre he sentido pasión por la historia y he mostrado interés y curiosidad por ella.

Considero que el conocimiento de la historia, tanto a nivel global como nacional, ha de ser uno de los principales contenidos que deben trabajarse en cualquier grado, sobre todo en el grado de Maestro. Sin embargo, también creo que es un tema que cada vez suscita menos interés, posiblemente debido a una incorrecta forma de enseñarla o a una mala apreciación. A pesar de esto, se debe considerar la importancia del tema elegido, ya que supone un aporte a la historia de la ciudad de Segovia y a la de España, una historia aún inacabada, pues incluso en nuestros días sigue habiendo diversidad de opiniones con respecto a si se debe o no seguir recordando el trágico hecho bélico que marcó la España del siglo XX.

Vivimos en un mundo en el que deben primar los valores y los derechos, los cuales, por aquel entonces, no se tenían. No obstante, la memoria histórica está hoy en día suponiendo un auténtico hervidero de disputas y malos entendidos, haciendo que nazcan importantes tensiones entre iguales. Esto es algo que debe ser corregido, pues la contienda nos debe servir para conocer nuestros errores y no cometerlos de nuevo.

En cuanto al proyecto de innovación expuesto previamente, considero que es una auténtica oportunidad haber podido participar en él, pues analizar el recuerdo de la infancia de los niños de la guerra supone una gran satisfacción personal. Además, poder contar con familiares aptos para el estudio supone inmortalizar sus palabras, lo cual es algo sumamente emotivo.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

INTRODUCCIÓN

A través de este capítulo del Trabajo de Fin de Grado, se pretende otorgar la fundamentación teórica del estudio realizado para poder así contextualizar la investigación, tanto a nivel social como político y educativo.

Cabe destacar que para la realización de este marco teórico relacionado con la Guerra Civil española (así como sus antecedentes y posteriores consecuencias), se ha realizado un estudio profundo y una revisión bibliográfica, que ha tenido que ser reducida por las características formales que se exigen para este tipo de trabajo académico.

1.1. PANORAMA ESPAÑOL EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

Para poder dar comienzo a este marco teórico, se ha considerado muy conveniente, debido a la naturaleza del trabajo, desarrollar tanto los aspectos teóricos como contextuales de forma ordenada, ayudándonos de una línea de tiempo que nos permita conocer los hitos generales ocurridos al largo del siglo XX.

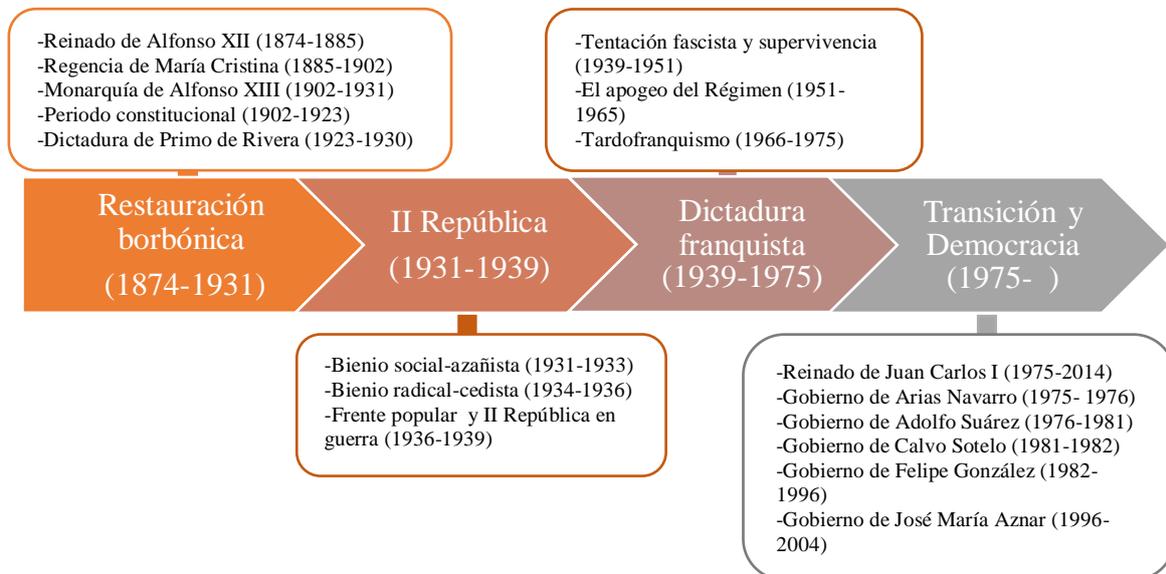


Ilustración 1 Línea de tiempo “España en el siglo XX”

1.1.1. Antecedentes de la Guerra Civil: Restauración borbónica y II República Española

A finales del siglo XIX, España estaba sumida en multitud de problemas que acarrearba desde comienzos de siglo. Si bien, como afirman Casanova y Gil Andrés (2012), en este periodo la sociedad española comenzaba un proceso de modernización, el país seguía viviendo algunos acontecimientos, como el Desastre del 98, que trajeron consigo dificultades políticas, económicas y sociales.

Nos encontramos aproximadamente en el año 1900, y hemos de hablar de la sociedad española. En España, en esos momentos, la esperanza de vida era muy corta (Carreras et al.,2005). Por otro lado, la mortalidad mostraba valores preocupantemente altos. Estas cifras eran la consecuencia de las carencias higiénicas, sanitarias y alimenticias, así como de las enfermedades (Barrio, 1987). Además, existían unos niveles muy elevados de analfabetismo. Gabriel (1997), nos muestra una tasa total de analfabetismo de casi 5.000.000 de habitantes, destacando sobre todo en edades comprendidas entre los seis y los diez años (p. 243).

Otro factor que destacar, en cuanto a la situación española, fue que no se dio un importante proceso de urbanización, sino que mientras en Madrid y Barcelona la cifra de habitantes podía superar los quinientos mil, el resto de grandes capitales no llegaban a cien mil. El 80% de la población vivía en núcleos de menos de diez mil personas (Casanova y Gil Andrés, 2012, p. 29).

A nivel político, la figura de Alfonso XIII, no accedió al trono de España hasta alcanzar la mayoría de edad en el año 1902. Durante el tiempo en que fue menor de edad, tuvo lugar la Regencia de María Cristina (1885-1902). Recordemos que la Restauración pretendía retomar la dinastía borbónica, por lo que la figura de Alfonso XIII se mostraba como ideal para afrontar los problemas sociales. Pero no todo fueron buenas perspectivas con la llegada al trono de esta figura, los problemas no cesaban, la guerra de Marruecos, y la continuación del nacionalismo catalán fueron hechos de destacada influencia que motivarán, más adelante, el final del régimen.

Sin embargo, pese a los posibles problemas que la nación no dejaba de sufrir, se pretendía reforzar la imagen de la corona, ensanchando así sus bases sociales. Y si bien es cierto que se impulsaron medidas y reformas de carácter social, no fueron suficientes para evitar que se produjesen numerosos y constantes incidentes. Es en 1907 cuando las elecciones dan la victoria a Maura¹, quien estaba

¹ Antonio Maura (1853-1925), político español de especial relevancia en el período de la Restauración, perteneciente al Partido Liberal y más tarde al Conservador. Destaca principalmente por ser la figura que deseó impulsar un auténtico movimiento de democratización monárquica, luchando contra la oligarquía y el caciquismo. Esta lucha por reparar las instituciones constituye la que pasaría a llamarse revolución desde arriba; aunque, no obstante, caería junto con su gobierno en la famosa Semana Trágica, pese al gran número de medidas llevadas a cabo. Pese a esto, ante la inmediata llegada de Miguel Primo de Rivera, regresa al poder. Finalmente, muere por un infarto a los 72 años.

convencido de que iba a realizar un importante cambio y una gran reforma, desde la justicia municipal, hasta el sistema electoral, pasando por la administración local. Se pretendía luchar contra la corrupción, el fraude, el caciquismo, combatir los conflictos sociales y hacer frente al conocido como egoísmo de clases. Pero, una vez más, y para frustración de Maura, los conflictos no se solventaron. La consecuencia de todos estos altercados, imposibles de solucionar, fue que el Rey pidió a Moret (presidente del Consejo de Ministros y de los Diputados) formar un nuevo Gobierno Liberal.

Su gobierno fue muy breve debido a que el rey, convencido por sus rivales, nombró a Canalejas² presidente, y éste se mostró dispuesto y decidido a promover un cambio y una serie de reformas basadas en la mejora de las condiciones de vida de los trabajadores, acometiendo una importante reforma laboral (ley de jornada máxima de trabajo (1907), descanso de las mujeres, trabajo nocturno de las mismas...). No obstante, pese a su deseo férreo de promover e impulsar mejoras sociales fue asesinado en 1912 (Casanova y Gil Andrés, 2012, pp. 42-43).

Como podemos apreciar, España, en el período al que nos referimos, puede parecer demasiado ocupada en sus problemas como para hacer caso a los problemas globales. Pero inevitablemente, en el verano de 1914, España tuvo que poner la mirada en Europa, y ser testigo de una guerra cuyas proporciones no se habían visto jamás. Y si bien es cierto que se declaró neutral ante el conflicto, tuvo tiempo después que asumir que el país contaba con sectores claramente diferenciados, que apoyaban comedidamente a los distintos bandos, el bando aliado y las potencias centrales imperialistas. La entrada a la contienda global de Italia en 1915 supuso la división definitiva entre sectores enfrentados.

Una de las principales consecuencias del inicio de la Gran Guerra, fue que España protagonizase un auge y una expansión industrial y comercial muy grandes, lo que supuso grandes beneficios para el país y sus empresas. No obstante, la consecuencia directa de esto fue que los productos de primera necesidad se encareciesen, haciendo casi imposible su obtención teniendo en cuenta los bajos salarios, lo que ocasionó multitud de nuevas revueltas.

Se puede visualizar pues, que España sufrió revueltas y divisiones internas que generaron un malestar que se extendió a lo largo de años. Fue entonces, tras estos conflictos, cuando Miguel Primo de Rivera, en 1923, empezó a convertirse en una figura representativa de la política española. Por entonces, numerosas huelgas hicieron surgir el nacimiento de una clase obrera muy extendida y estructurada, cuyos exponentes principales fueron los sindicatos UGT y CNT.

² José Canalejas (1854-1912), fue un político español perteneciente al Partido Liberal, partidario de la Regeneración de España a causa de la pérdida de las colonias a través de diversas reformas y cambios de distinto ámbito. A causa de esto, ostentó diversos cargos en carácter de ministro; entre ellos, el de Fomento, Justicia, Hacienda, Agricultura..., además de ser el Presidente del Consejo de Ministros entre los años 1910 y 1912. Fue finalmente asesinado por un simpatizante anarquista, que lo disparó en un atentado en 1912, a los 58 años.

Pero una vez más, los años no mostraron su cara alegre al sector obrero, sino que, una vez finaliza la I Guerra Mundial, los precios fueron cayendo, las plantillas se redujeron, y con ellas lo hicieron los salarios. La respuesta inmediata fue el recrudecimiento de las huelgas.

Violencia similar fue la que se vivió en Marruecos, donde se retomó el conflicto en el país, que finalizó con una inesperada victoria a manos de Abd-el-Krim, como consecuencia de un rapidísimo avance que hizo retroceder a las tropas españolas hacia una zona plenamente expuesta.

El 13 de diciembre del año 1923, Primo de Rivera, un militar español por entonces nombrado capitán general de Cataluña y que contaba con el apoyo del monarca Alfonso XIII, el Ejército y la Iglesia, lideró un pronunciamiento militar que le llevó a convertirse en dictador entre 1923 y 1930. Su objetivo fundamental era acabar con el desorden público, el problema de los nacionalismos que suponían una provocación hacia la patria y, por supuesto, con el problema de Marruecos. Y así fue como comenzó el gobierno de Primo de Rivera, que se propuso perdurar como régimen a base de reformas de todo tipo.

El tiempo de Primo de Rivera en el poder estuvo marcado por el carácter puramente militar que lo definía, además de por un control total de la nación bajo su brazo armado. Pero mientras gobernaba con mano firme, poco a poco los detractores se organizaban y paulatinamente perdía apoyos sociales.

Es en 1926, cuando se constituyó la Alianza Republicana, dentro de la cual se encontraban diversos grupos y asociaciones republicanas, hecho que supuso el inicio del fin de la autoridad de Primo de Rivera (Casanova y Gil Andrés, 2012, p. 78).

Tres años después, Primo de Rivera anuncia que deja el poder, dimitiendo y abandonando el país y nombrando Alfonso XIII a Berenguer como encargado del Gobierno, con el fin de que este restableciese la normalidad.

Es así como se da paso al siguiente gran acontecimiento que marcó la historia de nuestro país, y que fue el detonante principal, el origen que produjo el estallido de la Guerra Civil. Hablamos, de la Segunda República, la cual, como afirma Tusell (2007), “había nacido en un ambiente de entusiasmo y unanimidad” (p. 82) debido al cambio político. Esto responde a las elecciones que tuvieron lugar en el año 1931, y que dieron el triunfo masivo a los republicanos y socialistas.

No obstante, el entusiasmo no duró demasiado, pues los problemas religiosos y de orden público estaban a la orden del día. Tuvieron lugar tientas y motines en la capital de la nación y, con el tiempo, estas se fueron extendiendo poco a poco. Una de las principales consecuencias fue la quema de multitud de monumentos de carácter religioso (Herrera, 2015).

Por otro lado, el bando contrario, la derecha, estaba en este momento muy desorganizada y desorientada por culpa de este cambio político, además de por los conflictos que se dieron. Es por ello, por lo que se afirma que la Constitución no se consolidó como texto consensuado.

La Constitución de 1931 tenía como objetivo el identificarse como pacifista, fomentar esta idea, difundir los derechos individuales, al grito de “una república de trabajadores de todas las clases” (Tusell, 2007, p. 86). Pese a estos objetivos que se proponía la República, y que eran positivos pues fomentaban la igualdad y el pacifismo, la Constitución tuvo inconvenientes, empezando por el hecho de que fue unicameral, desoyendo los deseos de republicanos como Alcalá Zamora, Martínez Barrio..., a pesar de que se creara un Tribunal de Garantías Constitucionales.

El primer gobierno republicano estuvo liderado por Manuel Azaña (1931-1933). Tengamos en cuenta que esta figura tenía experiencia y conocimientos que le permitían elaborar su plan de forma medianamente fácil, debido a que fue un importante intelectual con mucha experiencia, de la talla de compañeros como Ortega y Gasset. Creía que el sector militar necesitaba un profundo cambio, una fuerte transformación, llegando a decir que “todo estaba abandonado en esta casa” [Azaña, (citado en Tusell, 2007, p. 89)]. Tenía muy clara la dirección en la que iba a encauzar el cambio, suprimiendo cargos, reduciendo unidades, impulsando la Ley de Retiro de la oficialidad (1931), haciendo desaparecer los tribunales de honor, el Consejo Supremo de Justicia Militar, derogando la Ley de Jurisdicciones... En definitiva, sometiendo el Ejército al poder civil.

Pese a ser, como ya hemos dicho, una figura con experiencia e ideas muy claras no estuvo exento de problemas que provenían de grupos políticos no violentos de derecha, y que consiguieron desplazarlo del poder. Señalamos aquí la figura relevante de José María Gil Robles, que abrió una brecha en el seno de la República, originándose así graves consecuencias y dando lugar a un nuevo bienio con tintes conservadores que se dio a partir de las elecciones de noviembre de 1933 y las de febrero de 1936. La consecuencia directa fue que las elecciones de 1933 dieron la victoria a Alejandro Lerroux³ y al propio Gil Robles. Con ellos se inició un periodo influyente de la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA), cuyo programa y miembros destacaban por un marcado carácter religioso. Este grupo quedó vertebrado como partido propio y relevante, siendo más tarde la primera fuerza de la derecha.

³ Alejandro Lerroux (1864-1949), fue un político republicano español que destacó por presidir el Consejo de Ministros, así como liderar el Partido Republicano Radical. Pese a sus ideas radicales y su demagogia política, tuvo que exiliarse en diversas ocasiones y cambiar de distrito su residencia. La controversia que gira en torno a él se debe a que sufrió un cambio radical de bando, derivando a una ideología de derechas. No obstante, protagonizó un escándalo relacionado con la corrupción, que finaliza con sus alianzas políticas. Finalmente se exilia a Portugal, y cuando regresa a España en 1947 se anexiona a Franco.

En este momento las tensiones políticas volvieron a empeorar, germinando uno de los mayores problemas a los que puede enfrentarse un país: el surgir de los fascismos. En España, este nació como un movimiento de baja identidad, pese a que ya antes había existido un ligero fascismo adorador de Mussolini, e incluso de Hitler, que era famoso por ser un gran orador y demagogo, y, por supuesto, proclive a la violencia.

Es en 1933 cuando surge la Falange Española, con la figura de José Antonio Primo de Rivera. El propio Tusell (2007) afirma que, pese a que este movimiento tardase en convertirse en violento, La Falange se caracterizó por protagonizar conflictos callejeros contra la izquierda. Más tarde, a este movimiento se anexionan las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (JONS).

Frente a todos estos problemas a los que la República se iba enfrentando poco a poco, y que suponían un peligro para la misma, se origina el Frente Popular por parte de los republicanos y más tarde también de los socialistas (Unión Republicana).

Los conflictos que se originaron en esos momentos como consecuencia del florecimiento de más y más grupos en contra de la República y del malestar cada vez más férreo por parte de la derecha española, propiciarán una gran guerra nacional. De acuerdo con las palabras de Prieto sobre el contexto previo a la guerra civil:

Esta situación es la que necesita el fascismo para florecer. La convulsión de una revolución, con un resultado u otro, la puede soportar un país; lo que no puede soportar es la sangría constante del desorden público sin finalidad revolucionaria inmediata; lo que no soporta una nación es el desgaste de su poder político y de su propia vitalidad económica manteniendo el desasosiego, la zozobra y la intranquilidad [Prieto (citado en Tusell, 2007, p. 233)].

1.2. LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

1.2.1. Introducción al conflicto bélico

El conflicto que en esta época da comienzo es la consecuencia de la fatalidad y ruptura que la sociedad española experimentó y que trajo consigo la Guerra Civil, declarada el 18 de julio de 1936.

Esta guerra no fue un conflicto de carácter interno, sino que ha de ser considerada como una confrontación internacionalizada, pues no olvidemos que paralelo al desarrollo de la Guerra Civil tuvo lugar también la crisis que desemboca en la Segunda Guerra Mundial. Muy adecuadas serían ahora las palabras de Toynbee al preguntarse: “si la guerra en España era una contienda civil española o una guerra internacional librada en la arena española” (citado en Moradiellos, 2016, p. 18). Porque cabe mencionar, por supuesto, que el desarrollo de esta contienda en nuestro país interesa a Europa.

La victoria del Frente Popular en las elecciones de 1936 produjo el primer intento de golpe de fuerza por los sectores contrarios a la República. En marzo del 36 varios generales acordaron organizar un “alzamiento militar” para derribar al recién constituido Gobierno del Frente Popular. Un mes más tarde, uno de esos generales, Emilio Mola, se puso al mando de la trama golpista. Su plan comenzaba por un levantamiento al Norte de África que tendría su continuidad en las Islas Canarias, donde otro de los generales, Francisco Franco, lideraba la trama.

El asesinato de José Calvo Sotelo, el 13 de julio de 1936, aceleró la sublevación, que comenzó cuatro días más tarde con el compromiso de los carlistas y la CEDA. El 17 de julio en Melilla se proclama el estado de guerra. Es aquí donde se produce un levantamiento de un sector experimentado del ejército.

Tras este hecho, y aumentando poco a poco su poderío el bando sublevado, se da a conocer la figura de Francisco Franco, quien obtuvo vía libre tras la victoria en Melilla para levantarse también en Canarias. Y lo hizo publicando un manifiesto que fue difundido, y en el quedaba visible el carácter y sentimiento del bando en cuestión: doctrina puramente nacional y militar, llegando a afirmar que el deber y responsabilidad del ejército a la hora de asumir la autoridad era sagrado.

Para poder iniciar el cumplimiento de este “sagrado deber”, el bando sublevado se dispuso a traspasar Gibraltar, llegar a Andalucía y dirigirse sin pausa a la capital, Madrid. Fue así como poco a poco, equipos militares se fueron también levantando, y, a pesar de que no todos tuvieron la misma suerte, el propio Moradiellos (2016) afirma que “la insurrección militar se extendió como un reguero de pólvora por toda España” (p. 90). Pero donde surgen las sublevaciones, se desencadenan los infortunios. El levantamiento por parte de los sublevados da paso al inicio de una violencia constante y extrema, no solo en los frentes en los que combatía, sino también en las retaguardias. Su objetivo, como narra el mismo autor, era “limpiar y depurar el cuerpo social de la “anti-España” (Moradiellos, 2016, p. 92); a través de la supresión de toda autoridad o milicia considerada contraria.

Pese a que este avance fue notable, por parte del bando sublevado, se ha de señalar que hubo zonas en las que fracasaron, y el republicanismo sobrevivió. Frente a este nuevo panorama territorial en España, es comprensible que multitud de autores hayan denominado a sus capítulos con el nombre de “España partida en dos”, pues es el vivo reflejo de la división tan inminente que se produjo en tan solo cinco días.

Cabe destacar que los sublevados no habían sido capaces de derrocar el gobierno republicano en lo que respecta a casi medio país, al igual que tampoco fueron capaces de asumir el control estatal. Pero también cabe señalar que el bando contrario no tuvo la capacidad de hacer frente al levantamiento franquista de una forma efectiva. Es por ello por lo que, Moradiellos afirma que “fue ese empate de

éxitos y fracasos casi equilibrados lo que propició la conversión del golpe militar en una verdadera guerra civil de incierto resultado” (Moradiellos, 2016, p. 105).

Conviene ahora recordar que antes hemos expuesto que muchos autores dudan en si catalogar esta guerra como puramente civil, o más bien como una guerra internacional en suelo español. Y es que, dirigentes de ambos bandos se vieron obligados a poner la mirada en el exterior de sus fronteras, y pedir ayuda a aquellos que realmente estuvieran de acuerdo y fuesen afines a sus propósitos. Por un lado, José Giral, por aquel entonces presidente republicano, pide auxilio a Francia, del que demandaría aviones y municiones. Similares fueron las propuestas del general Franco, al solicitar a Mussolini y Hitler aviones y armas.

Poco a poco la guerra avanzaba, y con ello lo hacían el número de víctimas y desastres que tiempo después serían la repercusión y huella de esta contienda nacional. Y es que, ni la voluntad interminable, ni la constante resistencia hicieron posible que los acontecimientos no se llevaran a cabo. Era imposible hablar ya de “victoria de la República”. Ahora se hablaba más bien de “victoria de Franco”, que durante este tiempo fue tomando una posición avanzada en el grupo de sublevados. Llegados a este punto, fue tal el avance de la contienda y la gravedad de esta, que al final el bando franquista se hizo con el poder. Madrid fue finalmente sitiada en 1939.

1.2.2. Consecuencias sociales, políticas y económicas de la guerra

Las consecuencias de esta guerra fueron del todo palpables: se cifran entre 350.000 y 500.000 el número de víctimas mortales en este periodo, muchas por consecuencia directa del conflicto y otras por las ejecuciones rutinarias que se ocasionaban con demasiada frecuencia. Además, aproximadamente medio millón dejaron su país tras la guerra, y se adentraron en Europa, muchos de los cuales con el deseo de no volver nunca más. Con estos datos, no es de extrañar que autores como Moradiellos (2016), se refieran a esta contienda como “el fenómeno más negativo de la historia demográfica de España” (p. 276).

Y es que, pese a que 1939 sea considerado por los vencedores como el “año de la Victoria”, indudablemente también lo fue de la derrota, la peor tragedia de nuestra historia nacional. El historiador Rafael Abella, incide en que la vida en aquellos momentos repercutía duramente sobre los destinos individuales y dividía los sentimientos colectivos. El trauma de la vuelta a la normalidad era una cuestión que afectaba a una parcela de España, pero donde no había excepciones era al enfrentarse al panorama colectivo que aguardaba a vencedores y vencidos. Se trataba en aquellos momentos de un país cercenado por la guerra, con más de un cuarto de millón de viviendas destruidas y una población penal que en aquellos tiempos ascendía a más de medio millón de personas. Pero, además de las tragedias humanas y materiales estaba la pérdida de unos valores culturales y morales

invaluables y que tan profunda influencia tendrían sobre la ética de la España salida tras la guerra (Abella, 2008, p. 21).

Precisamente uno de los sectores de población que más sufrió este conflicto fue la infancia. Al comienzo de la guerra, miles de hogares se quedaron sin el cabeza de familia, porque los padres se fueron al frente, tuvieron que huir o fueron fusilados. Esta situación de desamparo fue dramática en las zonas cercanas a los frentes, donde hicieron mella los bombardeos y la falta de víveres, a las que se unieron las enfermedades y las malas condiciones higiénicas. Pero, además, durante el desarrollo de la contienda, dado el carácter ideológico de aquel conflicto, la infancia se convirtió en el punto de mira de los dirigentes políticos de ambos bandos. En ellos se depositaba la consolidación de la revolución popular o de la contrarrevolución nacional-católica, por ello, no se dudó en utilizar la educación como instrumento de politización (Alted, 1996, p. 208-209).

Sin duda, al doloroso trauma del estallido de la paz se unió un presente en el que la educación tuvo un papel protagonista y fue el alimento de una población infantil que asistió al amanecer de una dictadura.

1.3.LA EDUCACIÓN EN EL PERIODO DE LA GUERRA CIVIL

Como afirman Martín y Ramos (2015): “la educación contribuye al fomento de la paz o a la exaltación de valores patrióticos, mediante el currículo escolar y con las prácticas de enseñanza” (p. 69). Antes, durante y después de la Guerra Civil española, la educación sufrió unos cambios muy fuertes cuyos protagonistas fueron los propios niños, víctimas de un sistema cambiante.

A la hora de analizar y preguntarse acerca de la educación en tiempos de guerra y su pasado inmediato, hemos de tener en cuenta que, la escuela es un instrumento social que, entre otras cosas, transmite unos valores a los alumnos; y, como dicen los ya citados autores (Martín Fraile y Ramos Ruiz, 2015, p. 67), “en épocas de guerra la educación emocional y política se intensifica”.

En otro ámbito de cosas, la guerra marca profundamente a quienes la sufren, y más aun tratándose de una guerra civil, que enfrenta a hermanos.

Analizaremos pues cómo era la educación en estos periodos históricos, examinando por un lado la educación en el fin de la II República y, por otro lado, la educación en las zonas que poco a poco fueron siendo tomadas por el bando franquista.

1.3.1. Antecedentes: la educación republicana

Si la II República destacó en algún ámbito, uno de los que más huella dejó en la historia de España fue en la educación. Durante la II República se dio una enorme importancia a la educación de los más pequeños, por lo que se logró un fuerte dinamismo en este nivel. Este desempeño e implicación escolar

respondía a la preocupación que padecía el gobierno republicano: para que el país pueda progresar, se debe eliminar el analfabetismo, “la gran masa de ignorancia que es el estigma del país” (Martín Fraile y Ramos Ruiz, 2015, p. 72). Es por esa razón por la que, la escuela se propone como el principal instrumento de cambio y progreso social. Para lograr que esta institución lograra lo que se proponía, el gobierno se encargó de promover las medidas y acciones necesarias, consiguiendo, además, como hemos dicho, que la educación gane peso frente a otras instauraciones de gobierno.

La máxima del gobierno republicano se basaba en la esencialidad de la escuela. Según Esteban (2005): “Se entiende la educación social como una acción promotora y dinamizadora de una sociedad que eduque y de una educación que integre y, a la vez, ayude mediante la educación a evitar y reparar la dificultad o el conflicto social” (p. 111).

Este modelo educativo republicano procuró formar a los alumnos en el respeto, la moral, los valores, y, como veremos a continuación, en libertad, tanto de pensamiento como libertad política. Algunos de los hechos más destacables, según afirman Martín Fraile y Ramos Ruiz (2015), sería la coeducación y la ruptura con el catolicismo.

Por un lado, con educación entendemos la educación conjunta de chicos y chicas que, como afirman Brullet y Subirats (1990), “designa una cierta manera de entender la educación de niños y niñas: los partidarios y partidarias de ella han sido, en cada época, aquellas personas que creían que hombres y mujeres debían educarse conjuntamente y recibir igual educación” (p. 7).

Por otro lado, se destaca la ruptura del nexo entre catolicismo y educación, desapareciendo los crucifijos, las oraciones diarias, las horas de iglesia, las asignaturas de religión (Orden de 12 de enero de 1932).

La escuela de la II República, como afirma Puelles (2008) quedó marcada sin duda por la plasmación constitucional del Proyecto de Lorenzo Luzuriaga. Educado en la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fue una de las figuras que hizo de puente entre las ideas de la ILE y las del socialismo, redactando un proyecto cuyas principales bases se verán recogidas en la Constitución de 1931. Entre sus características básicas destacó la implantación de una escuela laica (que designaba en realidad una aspiración a la neutralidad religiosa); gratuita para la enseñanza primaria y secundaria; y unificada.

Fueron muchas las mejoras que la educación vivió durante el periodo republicano, por citar algunas de ellas: la creación de 7.000 plazas de maestros con destino a las Escuelas Nacionales (Decreto de 23 de junio de 1931); la creación de la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid (Decreto de 27 de enero de 1932); el Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza (aprobado en Consejo de Ministros y leído en la Cámara por el Ministro de Instrucción Pública); el Proyecto de Ley de Reforma Universitaria (presentado a las Cortes

por el Ministro de Instrucción Pública); o el Nuevo Plan del Bachillerato (Decreto de 29 de agosto de 1934).

Pero quizá las iniciativas más señeras de este periodo fueron aquellas que contribuyeron a la educación del pueblo. El aumento de construcciones escolares; la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas (Decreto de 29 de mayo de 1931) y el fortalecimiento de las Escuelas Normales y de las Colonias Escolares (Molero, 1991) son solo algunas de ellas.

Además, el gobierno republicano mostró desde el comienzo su apoyo al movimiento higienista con el objetivo de intentar paliar la precariedad que vivían los españoles del momento. El movimiento higienista favoreció la aplicación de algunas normativas públicas para mejorar la vida de los ciudadanos, especialmente de aquellos con menores recursos. Y así fue como médicos, científicos y políticos empezaran a tomar en consideración las condiciones de insalubridad y malnutrición que vivían aquellos españoles y a tomarlas también en consideración en el ámbito educativo (Viñao, 2010).

No obstante, pese a que obviamente, el tipo de educación que se estaba llevando a cabo durante el gobierno de la II República pareciera inmejorable, se empezó a emplear el aula y las escuelas como verdaderos instrumentos y armas ideológicas revolucionarias. Durante este periodo final, como decimos, la Guerra Civil va poco a poco asolando España, empezando a visualizarse en el corazón de los españoles un triste sentimiento, pues el conflicto no se resolvería de manera sencilla, y además se podía comprobar cómo la II República empezaba a ver su fin.

1.3.2. Educación durante el conflicto bélico (1936-1939)

Tras el estallido de la guerra, los niños y niñas deberán afrontar la realidad que los espera y asumir un nuevo paradigma educativo muy diferente al vivido durante el periodo anterior. No obstante, se debe mencionar el fuerte desempeño y esfuerzo que ponía la II República por la educación; debido a que, incluso bien entrada la guerra, los profesores republicanos seguían estando dispuestos a ejercer su labor docente, manteniendo las escuelas abiertas e impulsando un método de enseñanza que velara por el alumno, y en cierta medida lo eludiera de la guerra.

Siguiendo con el bando franquista, su avance fue violento pero rápido, y las zonas que visitaba quedaban sitiadas. Este bando también luchaba por ofrecer una educación a los alumnos y alumnas de las zonas que había conseguido tomar. Su afán se basaba, a diferencia de la escuela republicana, en inculcar un fuerte y férreo valor ideológico en el ámbito religioso y político.

Su deseo primordial una vez que tomaban una zona, era (con la mayor rapidez posible) inculcar en los alumnos el nacionalcatolicismo. Por ello, la función de los maestros era vital: “En época de guerra, el maestro es para el niño una fuente de seguridad, alguien a quien creer y en quien confiar para sentirse

protegido” (Martín Fraile y Ramos Ruiz, 2015, p. 76). Pretendían hacer florecer entre los más pequeños un fuerte sentimiento religioso, acompañado todo ello de un seguimiento diario del avance de las tropas franquistas, dando a conocer a los pequeños las zonas conquistadas. También destaca, como no podía ser de otra manera, el fuerte sentimiento patriótico que se inculcaba.

Una vez finaliza la guerra, las escuelas presumen de regresar a un estado aparente de calma, en el que, no obstante, se realiza una masiva y cruel depuración al profesorado. Es en el año 1939 cuando la situación escolar se regula mediante un modelo católico nacionalista, el cual estará vigente por muchos años. Durante este periodo, las aulas se caracterizan por tener unos valores conservadores, con métodos cuestionables de enseñanza, siempre favorecedores a los deseos del Régimen (adoctrinamiento), quedando atrás todo lo impulsado y creado durante el gobierno republicano.

Es, pues, bien visible la importancia que la educación tiene cuando se produce un conflicto civil. Se busca siempre, mediante la enseñanza, adoctrinar, crear mentes beneficiosas a un bando u otro, evitar oposiciones, e incluso, en algunos casos, mentes críticas que puedan plantearse lo que se está enseñando y su propósito verdadero. Como afirma Molero (1991), “sorprende comprobar, en el terreno de los hechos, la importancia concedida a la educación durante la guerra” (p. 89).

Ambos bandos fueron creadores y promotores de una auténtica revolución. Republicanos y franquistas tenían claro que la guerra no solo se gana con armas de fuego, sino también con la imposición ideológica, con la fuerza, con la propaganda, con el credo político. Para ganar la guerra ambos bandos se preocuparon por crear conciencias, por asegurarse de que la educación fuese un instrumento de reconducción de la moral, un instrumento que sentaría las bases del nuevo orden: “la guerra de las ideas, aun siendo incruenta, fue tan feroz como la lucha en las trincheras” (Molero, 1991, p. 91).

Fueron muchas las reformas que republicanos y franquistas llevaron a cabo en el plano educativo durante este periodo (1936-1939). De los primeros, puede destacarse: la creación de un Bachillerato abreviado para trabajadores (Decreto de 21 de noviembre del 1936); la organización de “Milicias de la Cultura” (Decreto de 30 de enero de 1937); la creación de las Direcciones Provinciales de Primera Enseñanza (Decreto de 22 de febrero de 1937); la primera campaña para la extirpación del analfabetismo en la retaguardia (Orden de 8 de octubre de 1937); la habilitación de algunos Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza para impartir un Bachillerato Intensivo a los obreros (Decreto de 28 de octubre de 1937); o el Plan de estudios para la Escuela Primaria española (Decreto de 28 de octubre de 1937).

Los franquistas, también impusieron su sello en las zonas que iban siendo conquistadas, a través de: la supresión de la coeducación en los Institutos (Decreto de 23 de septiembre de 1936); la imposición de prácticas religiosas en las escuelas (Circular de 9 de abril de 1937); la regulación de los planes de

Bachillerato (20 de septiembre de 1938); o el Proyecto de Ley sobre Reforma Universitaria (Orden de 25 de abril de 1939).

1.3.3. El caso concreto de la ciudad de Segovia (1936-1939)

Consideramos conveniente realizar un breve análisis contextual acerca de cómo la comunidad de Castilla y León sufrió la represión en su apartado educativo. Esta comunidad autónoma, como señala Blanco (1995), “es una de las que muestra una situación más precaria” (p. 125).

El inicio de esta represión tuvo lugar cuando dio comienzo la guerra, y se fue extendiendo mientras que esta avanzaba. El bando falangista achacaba esta cruenta represión a que Castilla y León era una zona en la que, por muchos años, la educación había estado muy influenciada por ideologías contrarias a su régimen y al sentimiento “nacional” (Blanco, 1995, p. 128). Se llevó, pues, a cabo una dura criba hacia los sectores del magisterio, esto es, los maestros; a cargo de la Comisión Depuradora (1936). Esta depuración, fue capaz de alzar las cifras hasta 900 maestros de los cuales apenas 200 fueron rehabilitados para ejercer la enseñanza. El objetivo de esta comisión, además, es bien claro: eliminar todo indicio de avance o modernización de la enseñanza, y además dejar cargos libres a personas que estuviesen a favor del Régimen. Todos los maestros que fueron sancionados e investigados sufrieron consecuencias graves, desde la inhabilitación hasta en algunos casos la muerte.

Pero lo cierto es que muchas zonas de la comunidad eran partidarias del Régimen, por lo que Castilla y León fue una de las regiones que más pronto se rindieron al gobierno franquista. Pocas provincias lograron quedar al margen del Régimen. Por otro lado, también hemos de destacar que la Iglesia tuvo en esta zona una influencia muy grande, por lo que los grupos Acción Popular y CEDA, aprovechan para promover la propaganda política. La Iglesia realizó un trabajo en favor del Régimen, llevando a cabo campañas graduales dirigidas a atraer adeptos a su causa. Estas son formas de expandir y transmitir las ideas y valores católicos y conservadores.

No obstante, y como era de esperar, frente a esta actitud clerical, surgen diversos bandos contrarios, guerrillas de diferentes formas, como, por ejemplo, el Ejército del Norte. Aun así, frente al fracaso de estas bandas y la toma de Madrid, muchos castellanoleoneses deciden abandonar su tierra y viajar a la capital, al igual que hacían muchos otros llegados de otras comunidades.

Tras analizar, por un lado, cómo era la educación en tiempos de guerra, y por otro, cómo era esta en zonas que iban siendo sitiadas, podemos hacernos una idea muy clara acerca de cómo se planteaba y llevaba a cabo la enseñanza en aquella época. Ahora bien, ¿cómo padeció la ciudad de Segovia la Guerra Civil, tanto a nivel político como social, económico y educativo?

Cronológicamente, tras la victoria del Frente Popular, la izquierda impulsa un sentimiento férreo de serenidad, de concordancia. Pero, como hemos dicho, la guerra era algo inevitable en las mentes de quienes la veían como una cura nacional, y debido a ello, la conciliación fracasó. Fue así como inevitablemente la guerra estalló, y las palabras fueron sustituidas por armas. Todos los ciudadanos atentos a los medios de comunicación empezaron a armarse y a vigilar a quienes consideraban contrarios. Las autoridades, sin embargo, esperaban órdenes del ejército, hasta que Felipe Feijóo se presentó ante este, sancionando al gobernador civil. Ese mismo día se declara el estado guerra.

Pese a ello, como afirman Folgado y Santamaría (2002), Coca, Cuéllar, Carbonero el Mayor, Nava de la Asunción y San Ildefonso se constituyen grupos sindicalistas fieles a la República, controlados, eso sí, por Guardia Civil y Falange de Valladolid (p. 65). Cabe destacar que San Rafael y El Espinar quedaron en manos de socialistas madrileños. La primera víctima segoviana de la Guerra Civil fue Rafael Rebollo Dicenta, alumno de la Academia de Artillería.

En este momento se llevaban a cabo diversos combates, como los de El Alto del León y en Somosierra. Estos días se vivieron con mucho miedo, pues la muerte recorría las calles y albores de la provincia, y lo único que esta dejaba no era más que purgas, viudas y fusilamientos a la salida del sol. Y como sabemos, la guerra no solo se libra con armas de fuego, sino que la guerra es de ideas, ideas que avocan al odio de aquellos contrarios. La guerra de ideas fue tan dura que, incluso, arremetía contra los inciertos, los que no eran “ni de un bando ni de otro”, contra los que se unían al bando por miedo a la muerte o “sumarse al carro del vencedor”, como afirman una vez más Folgado y Santamaría (2002, p. 67). Según estos autores, se llegaron a perder casi dos mil vidas en el frente, cifra que iba aumentando día tras día, como recogían los periódicos. Y a raíz de esto, las tareas de las mujeres se ampliaron, teniendo que asumir algunas que “correspondían” por aquel entonces a los hombres (talleres, campo, fábricas...). Fue así como, año tras año, Franco con su ejército se fue abriendo camino, hasta alzarse con la victoria.

Otro factor de relevancia es la sociedad y la población segoviana. El tiempo en el que se experimenta un mayor aumento poblacional se da en la primera mitad del nuevo siglo, aunque el crecimiento de Segovia no fue tan masivo como el que experimentó el resto de España. Fue en los años comprendidos entre 1930 y 1950 cuando se produjo un crecimiento de la población, pues durante la II República y la Guerra Civil la población de Segovia creció una media del 0.83 por 100, según Barrio et al. (1987, p. 217). Además, la emigración descendió y algunas zonas se beneficiaron de un pequeño flujo migratorio. Así pues, en la provincia de Segovia se produjo durante las tres primeras décadas un lento pero continuo crecimiento.

La natalidad de la provincia permanece muy alta hasta 1905, lo cual no responde a la fecundidad de las casadas, sino que se debe a la tendencia precoz y la universalidad del matrimonio. Esto es, en

Segovia el matrimonio se realizaba desde muy jóvenes (como era habitual en la época), normalmente a los 22 años (aproximadamente); aunque a mediados de siglo esta edad aumentó, aunque siguió siendo precoz el matrimonio femenino (Barrio et al., 1987, p. 219).

En cuanto a la mortalidad, a inicios de siglo aún era muy alta, convirtiéndose esto en un gran problema. Es en el año 1902 cuando empezó a descender de forma considerable. Durante estos años, no obstante, se produce un declive de la natalidad, que se elevó de nuevo en los años veinte. Esta caída se vio condicionada por la guerra (sobre todo entre 1937 y 1939). No obstante, como señalan Barrio et al. (1987), esto puede deberse a las deficiencias en los registros de nacimientos durante la época (p. 221).

En cuanto al factor económico, hay que distinguir dos etapas. La primera se caracteriza por una acentuación de la especialización de la producción cerealera, con unos importantes avances tecnológicos y técnicas intensivas (aunque la mano de obra seguía siendo un trabajo muy duro). Era muy escasa la industrialización en España, por lo que los segovianos aún permanecían trabajando en el campo y en los pueblos.

En la segunda etapa se produce un importante proceso de industrialización que favorece a la economía española. Es así como comienza a producirse un éxodo rural.

Para terminar, en cuanto al factor educativo de la provincia, se pretendía la secularización de la enseñanza siguiendo la tendencia nacional. Antes de la guerra se procuró que la Educación Primaria estuviese al alcance de todos los ciudadanos, pero ello conllevaba una serie de gastos en maestros y escuelas. Así se creó la enseñanza pública a cargo del Estado, y las corporaciones municipales y provinciales y enseñanza privada. Si bien es cierto, no obstante, que la enseñanza pública no progresó demasiado, fue en la primera mitad del siglo XX cuando llegaría a toda la provincia este tipo de enseñanza, a la par que también progresaba la privada. Fue así como en la provincia de Segovia el nivel de analfabetismo en esta época se redujo considerablemente, según Barrio et al. (1987, p. 264).

Los últimos datos que nos ofrece el Instituto Nacional de Estadística previos a la guerra muestran, además, cómo al comenzar 1934 Segovia tenía un total de 1.145 docentes de Enseñanza Primaria, siendo superior el número de hombres (609), que el de mujeres (536). La población escolar del momento era de 39.726 escolares, de los cuales 20.180 eran niños y 19.546 eran niñas. Si avanzamos en estos últimos datos podemos apreciar cómo no toda esta población infantil estaba matriculada en los centros de Educación Primaria de la provincia, pues según los datos del INE, más de 9.000 menores en edad escolar, no asistían a la escuela. De entre los matriculados, tampoco todos ellos iban de forma regular a la escuela siendo el absentismo superior en el caso de los niños que en el de las niñas. La explicación de este fenómeno podemos verla en el estudio de Sonlleva (2018) y es que, muchos menores, por entonces, se encontraban empleados en edad escolar, pues sus familias no disponían de

suficientes recursos económicos y tenían que valerse de su mano de obra para asegurar la economía familiar.

Junto a estos datos debemos tomar en consideración el número de escuelas de las que disponía la provincia. Segovia contaba a finales de 1933 con 534 centros de primera enseñanza, de entre las cuales, según la tipología, los más numerosos eran las escuelas unitarias (149 de niños y 152 de niñas) y las mixtas (125 atendidas por maestros y 72 por maestras). Además, la provincia contaba con 14 escuelas de párvulos que estaban localizadas en las zonas que se concentraba un mayor número de población.

La guerra civil afectará al sistema educativo segoviano y a sus estructuras, como demuestran los datos de la primera estadística ofrecida por el INE en 1940. De este modo, vemos un descenso en el número de escuelas mixtas, que se irá incrementando a lo largo de esta década y un aumento de escuelas graduadas y unitarias según el sexo. La población escolar tras la guerra seguirá aumentando, contando la provincia con 40.485 menores en edad de recibir instrucción elemental, a pesar de que, entre ellos, solo 32.465 estaban matriculados en la escuela.

Pero más allá de estos datos, necesitamos conocer qué ocurría adentro de los muros del aula durante este periodo, qué supuso la educación que recibieron los menores durante aquella guerra civil, qué transmitían los maestros dentro del aula. Estos y otros aspectos serán abordados a través de nuestro estudio, comenzaremos por realizar un estado de la cuestión al respecto.

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

INTRODUCCIÓN

Para empezar, considero necesario definir este apartado que supone un pilar fundamental en el trabajo de investigación. Como afirman Reboratti y Castro (1999), realizar un estado de la cuestión consiste en la búsqueda y análisis de la bibliografía existente sobre un tema y pretende lograr que el investigador analice y evalúe los trabajos previos sobre su objeto de estudio.

Siguiendo esta línea, Esquivel (2013) explica que en esta búsqueda de literatura y evaluación se hace necesario despertar una mirada crítica por parte de la persona que investiga, que a su vez derivará en los argumentos que respalden la redacción de un problema de investigación.

Las directrices de estos autores nos servirán como guía para estructurar el presente capítulo, en el que tratamos de buscar y analizar la literatura científica que existe sobre nuestro objeto de estudio, la educación de la infancia en el periodo de la guerra civil española.

2.1. RASTREO BIBLIOGRÁFICO

Para iniciar este capítulo de nuestro trabajo, se ha llevado a cabo lo que los propios Reboratti y Castro (1999) llaman “rastreo bibliográfico” (p. 1), es decir, la búsqueda e investigación de nuestra línea temática en diversas bases de datos.

Las bases de datos en las que hemos realizado las consultas bibliográficas son: Dialnet, TESEO, ISOC, SCOPUS y Web Of Sciences (WOS). Hemos decidido consultar estos repositorios por su importancia a nivel nacional e internacional en la difusión de literatura científica.

Para realizar las búsquedas hemos utilizado el descriptor “infancia y guerra civil”, con el objetivo no solo de encontrar documentos vinculados con la educación formal, sino de recoger aquellos otros que tratan de presentar una panorámica de las condiciones de la infancia en España en aquel periodo de mediados de los años treinta, aspectos que indudablemente influyeron en el plano de la educación informal.

A continuación, presentamos una tabla con los datos recogidos en las bases de datos consultadas para el rastreo bibliográfico:

Tabla 1

Búsquedas del descriptor “infancia y guerra civil” en las bases de datos de referencia

Bases de datos	Número total de documentos*	Interés para el estudio	Fecha de los elementos
Dialnet	144	38	1980-2019
TESEO	-	-	-
ISOC	67	37	1979-2016
SCOPUS	2	2	2010-2018
WOS	8	6	2010-2018

Fuente: elaboración propia

*En los documentos se encuentran artículos, tesis doctorales, libros y artículos de libro.

Tras hacer una revisión de todos los elementos con alguna relación de interés para el estudio y eliminar aquellos que se repiten en las diferentes bases de datos consultadas, el número de publicaciones que manejamos es de 38.

El siguiente paso para realizar este estado de la cuestión ha sido realizar una tabla con las 38 publicaciones que nos han servido de referencia en este trabajo (dadas las dimensiones exigidas para este trabajo escrito, la tabla puede ser consultarla por el lector en el Anexo II).

2.2. ANÁLISIS DE PUBLICACIONES

Tras haber realizado la lista de bibliografía de interés, comenzaremos a analizar y revisar la misma. Es a lo que Reboratti y Castro (1999) se refieren cuando hablan de “extraer las líneas de investigación principales” (p. 1).

Una vez realizada esta investigación y descripción, pasaremos a agrupar las obras analizadas en temas, categorías o criterios; es decir, podríamos hablar de un nuevo análisis de las publicaciones de interés. Es así como realizaríamos, a lo largo de todo el análisis, un proceso de indagación en el cual abordaríamos los posibles vacíos que se originan al realizar el estudio, esto es, posibles preguntas o comparaciones entre nuestra investigación y la bibliografía revisada.

Para continuar el estudio, que como sabemos, gira en torno a la “infancia y Guerra Civil”, se irán analizando los ejes vertebradores de nuestra investigación, basándonos en la literatura revisada, y así poder reflexionar acerca de ellos de una manera más crítica. El análisis cualitativo de datos ha sido estructurado sobre tres ejes fundamentales: experiencias infantiles al comienzo de la guerra; educación durante la contienda; y repercusiones del conflicto en la infancia. Pasamos a detallar cada uno de ellos.

2.2.1. Experiencias infantiles al comienzo de la guerra

Como sabemos, los conflictos de carácter bélico tienen el principal impacto sobre la población civil, quien sufre en primera persona las consecuencias del conflicto. De la misma manera que Alted (2003) nos cuenta cómo la población civil fue la principal perdedora de la Guerra Mundial entre 1914 y 1918 (p. 44), también lo fueron los españoles que sufrieron la Guerra Civil. La misma autora señala, además, cómo se empezaron a normalizar asedios, bombardeos y deportaciones. “La primera gran demostración del poder de la aviación para diezmar a la población civil se produjo con el bombardeo de Guernica, durante la Guerra Civil española de 1936 a 1939” (Alted, 2003, p. 44). Muchas familias residían en grandes aglomeraciones como Madrid, Valladolid o Barcelona, ciudades de suma importancia por su posición, y en las que los bombardeos eran muy frecuentes. Destacamos en este orden de cosas a González (2009), quien nos habla de la descomposición de muchas familias durante este periodo.

Frente a esta realidad bélica, además, hemos de señalar que, durante este periodo de guerra en España, hubo una creciente migración infantil a otras zonas fuera de España como Inglaterra, Suiza, Dinamarca, la Unión Soviética, México, Francia y Bélgica; lugares que se convirtieron en “el nuevo hogar de esta población desplazada” (Payà, 2018, p. 211). En algunas ocasiones, estos jóvenes iban acompañados de sus familias quienes, sin duda alguna, debían afrontar la situación que suponía comenzar una vida completamente nueva; pero en otros casos, hubo quien tuvo que abandonar su país y permanecer con familias de acogida, separado de sus familias.

La iniciativa de las colonias infantiles para alejar a los niños de las zonas de conflicto también fue otra experiencia que vivieron algunos menores. Algunas colonias se localizaban en aquel periodo en Cataluña, Aragón, Cuenca, Madrid... Su función era muy positiva, pues, en palabras de Navarro (1989), “sirvieron no sólo de refugio a los niños evacuados a aquellas zonas a causa de los bombardeos, la escasez de alimentos y la orfandad, sino que cumplieron una función educativa muy importante” (p. 299). Esta revisión acerca de las colonias escolares también ha sido expuesta en la obra de Fernández (1987).

En este aspecto destacamos también la labor de Bel (2017), en cuya obra nos muestran dibujos y otras obras creadas por los niños exiliados a estas zonas de refugio durante la Guerra Civil, así como cartas y otros documentos de sus familias. Además, también mencionamos a Gómez (2011), quien en su obra “Adoctrinando el futuro”, nos muestra el carácter influyente que la radio tuvo en las juventudes, señalando que “se trataba de hacer llegar mensajes claros y adaptados a la mentalidad juvenil” (p. 149).

2.2.2. Educación durante la contienda

La educación de la infancia en este periodo, de acuerdo con las publicaciones consultadas, podría referirse desde tres puntos: familiar, escolar y social. En relación a la educación familiar, considero importante destacar las palabras de Benítez (1995) [citado en González (2009) en su obra “La generación herida. La Guerra Civil y el primer franquismo como seña de identidad en los niños nacidos hasta 1940”]:

[...] Los padres se volvieron exigentes: hay que estudiar, hay que trabajar, hay que estar en casa, hay que obedecer, hay que obedecer, hay que obedecer. La disciplina, la privación, la censura de todo lo que hacíamos iba a estar presente en nuestra adolescencia en contraste con la forzosa libertad de los años de la guerra. Las costumbres se volvieron timoratas. A las nueve en casa. Adónde vas. Con quién has estado. Las notas. Castigado. Las notas. Castigado. Paseos de provincias de siete a nueve y media. Los chicos por una acera y las chicas por otra. (p. 94).

También destacamos a Barranquero (1987), quien nos explica en su obra cómo se tejió la educación durante los años de guerra, diferenciando entre chicos y chicas y las responsabilidades que ambos sexos tenían.

Parece que este tipo de educación familiar se reproducía también en espacios formales (principalmente en aquellos que ya se encontraban en manos del franquismo). Tal y como exponen Martín y Ramos (2015), “la escuela es un espacio de instrucción, formación y educación por excelencia [...] contribuye al fomento de la paz o a la exaltación de valores patrióticos, mediante el currículo escolar y con las prácticas de enseñanza” (p. 69). En su misma obra, además, también nos relata que existe una relación entre la educación escolar transmisora de valores, y la formación que recibían algunos niños en la escuela cuyo objetivo era la exaltación patriótica (p. 72).

Navarro (1989) destaca que, iniciada la Guerra Civil, se comenzó a preparar a los maestros con una serie de instrucciones para que estos transmitiesen una ideología a sus alumnos. Como ya sabemos, en muchas ocasiones, durante el conflicto, la educación se usaba como un instrumento de adoctrinar el futuro, esto es, adoctrinar a los niños y niñas, para que, a fin de cuentas, tuviesen una mentalidad propicia a una u otra causa.

Destacamos también la importante labor recogida en la tesis de Rekalde (2000), en la que se profundiza (entre otras muchas cosas), en los espacios educativos, los maestros, las horas escolares..., durante la Guerra Civil, concretamente en Euskadi.

Desde luego, como muestran los estudios analizados, la educación formal no se alejaba de lo que la sociedad vivía en aquel periodo.

2.2.3. Repercusiones del conflicto en la infancia

Sin lugar a dudas, pese a que se diga que el tiempo todo lo cura, las heridas que genera un conflicto no sanan tan rápido, y menos aún si estamos frente a un conflicto de carácter civil. La Guerra Civil española enfrentó a hermanos, combatientes leales de uno u otro bando, pero al fin y al cabo vecinos de un mismo país, “donde el enemigo es de la misma raza” (Fernández, 1987, p. 83). Y es que, recordemos, una guerra civil no solo la libran los soldados. Fueron los niños y niñas los que más sufrieron esta situación, no solo por las carencias alimenticias e higiénicas, sino también, como afirma González (2009), por las que se produjeron a nivel educativo.

A día de hoy estas personas, de edad avanzada, siguen recordando los horrores de la guerra con tristeza. Muchos perdieron a familiares, vecinos, amigos, seres queridos y, lo que es aún peor, perdieron su infancia, algo que nada puede comprar, eso, y el tiempo. “Los niños que han sobrevivido a una guerra vivida de forma directa consideran que su infancia les fue robada, se ven a sí mismos, en cierto sentido, como una generación perdida” (Alted, 2003, p. 48). La triste realidad de los jóvenes que vivieron la guerra fue que se insensibilizaron en algunos casos a este horror, posiblemente por desesperación, o posiblemente por rabia, y sentían con mucho pesar ser niños por no poder coger un arma; “la guerra seguí y los niños, aparentemente, se iban “moldeando” (Barranquero, 1987, p. 353).

Rubio (2016), en su obra, también nos narra cómo esta violencia queda aún presente en la memoria de los más jóvenes que vieron durante su infancia el conflicto civil, cuyos valores y emociones al recordarlo componen la conciencia colectiva. “Los niños o niñas que se ven afectados directamente por una guerra en su entorno más cercano, arrastrarán, en su gran mayoría unas secuelas que, como lastre inútil y doloroso, los acompañarán a lo largo de sus vidas” (Alted, 2003, p. 46). Los recuerdos de quienes vivieron la guerra no forman parte en su totalidad del pasado, sino que configuran la historia de España, nuestra historia, un pasado que sigue siendo real (Barrenetxea, 2012, p. 768).

2.3. REFLEXIÓN Y CONCLUSIONES

Tras la revisión realizada nos gustaría destacar algunas conclusiones que hemos extraído de la literatura científica sobre nuestro objeto de estudio:

- 1) El estudio de la infancia en el periodo de la guerra civil española ha abordado hasta el momento temas como el exilio, la represión o las condiciones de vida infantiles en aquel periodo, pero no tanto cómo vivió la educación este colectivo.
- 2) Los estudios realizados hasta el momento sobre la infancia y la guerra civil se contextualizan en regiones determinadas de la geografía española (mayoritariamente País Vasco, Navarra, Cataluña), quedando aún en nuestros días muchas otras por investigar.

- 3) La metodología biográfico-narrativa no es la más utilizada para acercarse a la investigación de esta época de la historia de España.

Estas conclusiones son las que sustentan la importancia del estudio que presentamos, ya que está contextualizado en la provincia de Segovia, de la que no aparece hasta el momento nada escrito, y que aborda un objeto de estudio aún poco explorado desde una metodología que no es la frecuente en la investigación histórica. Pasamos a mostrar cómo ha sido construida nuestra investigación a nivel metodológico.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo pretendemos mostrar al lector una panorámica de cómo ha sido construido nuestro estudio en función de los objetivos que nos proponíamos al comienzo de este.

3.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El trabajo que presentamos se asienta en un enfoque cualitativo de investigación. Como afirman Binda y Balbastre (2013), la metodología cualitativa, utilizada principalmente en las Ciencias Sociales, tiene como objetivo comprender la realidad social a través de una descripción de sus rasgos característicos. Álvarez-Gayou (2004) destaca que la característica principal de este tipo de investigación es que tiene a la realidad como “punto de partida” (p. 1). Esta realidad debe ser apreciada, estudiada, descrita..., esto es, debe seguir el método científico.

Taylor y Bogdan (2000) explican que los criterios definatorios de este tipo de investigación son: 1) está asentada en la inducción; 2) entiende el contexto y las personas bajo una perspectiva holística; 3) es sensible a los efectos que el investigador causa sobre las personas que se presentan como sujetos de la investigación; 4) se trata de una metodología humanista, que permite conocer el interior de las personas, sus creencias, sus contextos, sus experiencias, sus éxitos y fracasos... Estas características hacen, como afirma Álvarez-Gayou (2004), que el investigador no deba alterar el contexto en el que realice su investigación y le obligan a ser fiel al mismo y a respetarlo. La empatía, la comprensión y el no dar nada por supuesto, sabido y sobreentendido, serán las claves para la realización de un buen estudio.

A estos rasgos, autores como Quecedo y Castaño (2003) añaden algunos otros aspectos que definen este tipo de investigación. La metodología cualitativa se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de fuentes de evidencia (documentos escritos, observaciones, entrevistas, etc.), que son ordenadas y clasificadas para generar categorías. Dichas categorías, permiten la transferibilidad a otros contextos, pero no buscan la generalización de resultados. Estos autores afirman, además, que se trata de un tipo de investigación asentada en la subjetividad. Su propósito es reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus experiencias.

Citando a Huberman y Miles (1994), otro rasgo importante de este tipo de investigación es que debe realizarse de manera constante y prolongada en el tiempo, para poder captar todos los datos del individuo y así interpretar y conocer su realidad. También destacan que el investigador debe, desde el

primer momento, expresar sus objetivos y sus instrumentos de investigación, aunque, como afirman los mismos autores, el principal instrumento debe ser el investigador.

Para concluir, y citando una vez más a Álvarez-Gayou (2004), este tipo de investigaciones debe sustentarse en dos conceptos fundamentales: validez y confiabilidad (p. 10). La validez se refiere a que todo proceso de investigación que demande una observación debe estar supeditada a la realidad objetiva, y no a ninguna otra realidad que pretendamos crear. Por otro lado, los datos o conclusiones que extraigamos de la investigación deben ser fiables, adecuados.

Son varios los instrumentos, técnicas y métodos que se pueden utilizar para la recogida de datos cualitativos. Aguilar (2013) uniendo trabajos de otros autores, los clasifica en tres grandes grupos: técnicas de autoafirmación (entre las que se encuentran las entrevistas, los grupos de discusión, las historias de vida y las autobiografías); técnicas de observación (que son todas aquellas en las que el investigador obtiene los datos al participar en la realidad estudiada); y técnicas documentales (que comprenden el análisis de producciones literarias, prensa y archivos públicos).

Nuestra investigación, asentada en la metodología biográfico-narrativa, se sirve de la entrevista para lograr los objetivos que nos marcamos en este trabajo. Pasamos a detallar en qué consiste esta forma de hacer ciencia.

3.2. INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA

La investigación biográfico-narrativa se asienta dentro del giro hermenéutico producido en los años sesenta en las Ciencias Sociales. Basada en la perspectiva interpretativa, esta forma de investigar procura convertir a los actores en el foco central de la investigación utilizando relatos en primera persona de sus experiencias (Bolívar, 2002).

La metodología biográfico-narrativa tiene una gran relevancia en los últimos años en el campo de la educación, pues permite rescatar las voces de aquellas personas alejadas del discurso tradicional y recoger la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.52).

Estos autores afirman que, durante muchos años, pudo comprobarse cómo la racionalidad técnica resultaba insuficiente para indagar en la dimensión personal de cómo los diferentes agentes educativos construían sus formas de vivir y entender la educación.

Relatos de vida, historias de vida y autobiografías han sido las herramientas más utilizadas para recuperar estos datos, centrados en el sujeto, que demandaba el giro hermenéutico a finales del siglo

pasado. Pero ¿cuáles son las potencialidades y limitaciones de las fuentes orales? Pasamos a reflexionar sobre las mismas.

3.2.1. Potencialidades de las fuentes orales para recoger datos del pasado

Si bien es cierto que las fuentes orales como instrumento de transmisión y construcción de la historia es uno de los más empleados desde la antigüedad, ciertamente conlleva una serie de dificultades que se deben tener en cuenta a la hora de elegirlo como método de investigación. Y es que, como señala Hernández (2005), “La reconstrucción biográfica emerge esencialmente de una persona y de su testimonio, ya sea oral u escrito, y de su interacción con el que lo retoma, interpreta y rehace” (p. 99). Por lo tanto, como considera la autora, es un instrumento muy subjetivo, en el que, no obstante, la memoria juega el papel decisivo.

Además, otro punto fuerte de esta fuente es que nos permite comprender a cada individuo, y analizarlo como un ser completamente individual, muy diferente, por lo que los datos aportados son muy enriquecedores.

También se debe destacar el hecho de que, gracias a este tipo de transmisión oral, logramos una “riqueza y profundidad de la información [...] que incorpora el carácter retrospectivo, longitudinal y subjetivo” (Hernández, 2005, p. 109). No solo eso, sino que, además, las fuentes orales nos permiten conocer otro tipo de informaciones que, de forma indirecta nutren nuestra investigación, por ejemplo, mediante fotos, materiales, diarios, periódicos...

Autores como Ferrando (2006), además de estas potencialidades destacan en el campo de la historia la importancia del uso de esta metodología de investigación para: a) ampliar aquellos acontecimientos que quedan oscuros por la escasez o la falta total de fuentes; b) comprender mejor las relaciones entre el tiempo largo y el corto, entre el acontecimiento y la estructura, entre las instituciones y quienes les dan vida; c) favorecer una historia desmitificada y crítica, matizando conceptos como la clase social, el tiempo histórico y el género; y d) recuperar la dimensión social y popular de la historia, democratizando el discurso sobre el pasado y permitiendo que la gente común y anónima se vea representada en la narración histórica (pp. 16-20).

3.2.2. Limitaciones metodológicas de la oralidad

No obstante, pese a que la transmisión oral sea de las más empleadas desde la antigüedad, esta forma de investigar tiene limitaciones que se deban tener en cuenta a la hora de realizar la investigación. La principal limitación yace en que, en ocasiones, es difícil expresar de forma oral ciertos hechos, y no solo eso, sino que, además, la espontaneidad de esta fuente puede hacer que la información extraída, si no es elaborada previamente de forma adecuada (cuestionarios), no sea todo lo rica que se pretende.

Otro factor a tener en cuenta es que existen dificultades en la interacción entre investigador y entrevistado; ya que puede existir falta de confianza, sentimiento de nerviosismo, o incluso la afirmación de no sentirse capaz de transmitir ciertos datos; por lo tanto, se podría decir que la oralidad es un instrumento de transmisión de la información muy personal.

En otro orden de cosas, una de las principales limitaciones de este instrumento es la memoria, la cual puede en muchas ocasiones ser un impedimento o dificultad a la hora de recordar algunos hechos o acontecimientos. Por lo tanto, en este sentido, Hernández (2005) defiende un previo análisis del tiempo histórico como un buen soporte que facilite la investigación (p. 111). Hay que tener en cuenta la cercanía al suceso o hecho objeto de nuestra investigación, pues la ausencia de ésta puede no solo suponer una dificultad en la investigación, sino que, además, puede provocar errores o incongruencias a la hora de extraer los datos.

En ocasiones, y dependiendo de la naturaleza de los hechos o acontecimientos analizados, percibimos que las personas que participan en nuestra investigación tienden a olvidar ciertos datos, de forma a veces incluso voluntaria. Además, es muy sencillo que en ocasiones se produzcan inexactitudes relativas a la información transmitida por el orador, posiblemente debido a las dificultades o fallos en la memoria de los que antes se hablaba. Incluso también, en ciertas ocasiones, pueden eludirse ciertos hechos relevantes debido a vergüenza, fracasos..., que pueden enmascarse con “relatos imaginarios” o ficticios (Hernández, 2005, p. 113). Se debe tener en cuenta que es muy difícil ser exactos en algunos detalles, o a nivel cronológico, y más aún si a eso le añadimos el factor del paso del tiempo o la sucesión de acontecimientos relevantes mucho más cercanos.

3.3. LAS ENTREVISTAS EN LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA

Las entrevistas se configuran como un elemento fundamental dentro de la que Hernández (2005) llama “fase de localización” (p. 105), y su instrumento imprescindible es la escucha. Mallimaci y Giménez (2006), definen a la entrevista biográfica como “un relato pronunciado en primera persona, ya que lo que se intenta rescatar son las experiencias de ese individuo” (p. 27). Además, los mismos autores afirman que no es “exhaustivo”, sino que, más bien, “se centra en algún momento o aspecto de la vida” (p. 27).

Para poder llevar a cabo una investigación, y a la hora de recabar la información necesaria, existen diversas herramientas. Este tipo de herramientas, que Huchim y Reyes Chávez (2013) denominan de “recolección de información” (p. 12), son las que nos van a permitir analizar, comprender e incluso llegar a empatizar, los hechos o acontecimientos del pasado objeto de nuestra investigación. También van a permitir realizar, si es preciso, una comparativa en función de la temática, entre el pasado

estudiado y el presente, obteniendo ciertas conclusiones y sirviendo para reflexionar. Pues bien, una de estas herramientas sería la entrevista biográfico-narrativa, cuyo fin último es el de “analizar el mundo personal, profesional y social a través de los relatos que hacen los sujetos” (Huchim y Reyes Chávez, 2013, p. 12).

Dentro de este tipo de investigación, y como herramienta recolectora de información, se encontraría la entrevista grabada y después transcrita, como veremos a continuación.

3.3.1. Usos en la historia de la educación

La utilización de “documentos vivos” para la reconstrucción del pasado es tan antigua como la propia historia, explica Ferrando (2006). La recogida de testimonios y de historias de vida a través de la entrevista se convirtió desde finales de siglo en una técnica esencial para acercarnos a la historia de la comunidad y de sus individuos, comprender sus valores y su estilo de vida.

En el campo de la historia de la educación, tal como afirman Bolívar, Domingo y Fernández (2001), una de las figuras que menos ha estado representada en el discurso oficial ha sido el maestro. Estos autores destacan que “el cambio educativo necesita penetrar en lo que es el corazón de enseñanza, en aquello que mueve a los profesores a hacerlo mejor” (p. 9), y por ello resulta fundamental conocer cuáles han sido sus experiencias, sus vivencias, su forma de enseñar.

Investigaciones recientes demuestran, además, que no solo deben ser rescatadas las voces de los docentes, sino que también se necesita recuperar el relato de otros agentes que han formado parte del proceso educativo y que tradicionalmente no se han visto representados en la historia de la escuela, como el alumnado (Sonllewa, 2018).

En los casos presentados, los autores destacan que la entrevista biográfica constituye la técnica fundamental para acercarse a este pasado educativo de nuestra historia reciente. Sin duda, su valor para recuperar aquellos acontecimientos de los que apenas existen fuentes es crucial, ya que no solo permite penetrar en los contextos formales, sino también conocer la vida en la comunidad, los vínculos familiares y los roles de cada miembro de la familia, las formas de trabajo o la transmisión de enseñanzas a través de las relaciones sociales.

Nuestra investigación se sirve de estas enseñanzas y a partir de ellas tratamos de elaborar el estudio, como mostramos a continuación.

3.4. CONSTRUCCIÓN DEL ESTUDIO (DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN)

La investigación que presentamos se enmarca en el Proyecto de Innovación Docente “Memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y otros recursos pedagógicos para la formación docente” de la Universidad de Valladolid. Dicho Proyecto fue iniciado en el año 2016/2017 en la Facultad de Educación de Segovia y tiene como objetivo formar a los estudiantes del Grado de Magisterio en contenidos vinculados con la Historia de la Educación Contemporánea, a través de proyectos de trabajo que utilizan el método de investigación biográfico-narrativo y la iconografía como fuentes primarias de conocimiento para profundizar en la educación pretérita. En el presente curso académico, el Proyecto de Innovación ha sido calificado por el Área de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid como *Destacado*, tomando como criterios positivos para esta valoración su coherencia, trayectoria, relevancia y carácter innovador.

Una de las líneas de trabajo desarrollada por un grupo de docentes que forma parte del Proyecto para este curso 2018/2019, es el estudio de la educación durante el periodo de la Guerra Civil (1936-1939) en la provincia de Segovia, a través de fuentes orales. El microproyecto, presentado bajo el título *Vivir la infancia en tiempos de guerra*, tiene como objetivos: 1) Conocer cómo influyó la guerra civil española en los menores segovianos; 2) Valorar el papel de la familia y la escuela durante el conflicto armado; 3) Reflexionar sobre la pérdida de derechos humanos y la indefensión que vive la infancia ante cualquier ofensiva; y 4) Analizar la evolución de la educación en España a lo largo del siglo XX.

Para llevar a cabo estos objetivos, los estudiantes deben realizar entrevistas a personas segovianas que vivieron su infancia en el periodo de la Guerra Civil y después analizarlas y poner en discusión los datos con los contenidos de sus propias asignaturas.

El presente trabajo tiene como punto de partida esta línea de actuación, que pasamos a detallar.

3.4.1. Entrevistas

Como afirma Vargas-Jiménez (2012), existen varios tipos de entrevistas, las cuales pueden “variar de acuerdo con las tácticas que se utilicen para el acercamiento y la situación en la que se desarrollen” (p. 125). El mismo autor señala la existencia de tres:

-Entrevistas estructuradas: en ellas, se pensarían y elaborarían las preguntas previamente, las cuales serían planteadas a los participantes de manera “sistemática, formal” (Vargas-Jiménez, 2012, p. 125). Mediante esta categorización se logrará con mayor facilidad el análisis y clasificación de dichas entrevistas.

-Entrevistas no estructuradas: son entrevistas que, a diferencia de las estructuradas, no están determinadas, sino que son abiertas, por lo que el entrevistado tiene mayor libertad para responder, pues su planteamiento es menos formal. En este tipo de entrevistas, además, se destaca el importante factor interactivo entre entrevistador y entrevistado, cuya relación es mucho más natural.

-Entrevistas grupales: son aquellas realizadas a un grupo pequeño de individuos o sujetos, en las cuales se trata un tema en concreto. El resultado es un gran conglomerado de información muy relevante, y pueden realizarse desde un punto de vista formal o informal, en función de las respuestas que ofrezcan los entrevistados.

Para nuestro trabajo nos servimos del primer tipo, la entrevista estructurada, a partir de la cual tratamos de conocer cómo ha sido vivida la infancia durante el periodo de la guerra civil y cuáles han sido las repercusiones de aquel conflicto en la experiencia de aquellos niños y niñas segovianos que vivieron la tragedia de la guerra en los primeros años de su vida.

Decidimos que el tipo de entrevista más conveniente para este proyecto debía ser cerrada, semidirigida y centrada en las experiencias biográficas de la persona que decidiera aportar su testimonio, con el fin de conocer los aspectos subjetivos de la vivencia de la persona entrevistada.

Para llevar a cabo la investigación, utilizamos el cuestionario creado para el proyecto *Vivir la infancia en tiempos de guerra*, que consta de un total de 25 preguntas (Tabla 2).

Las preguntas están ordenadas en cinco bloques de contenido —Recuerdos del contexto en el que se teje la vivencia personal; Descubrimiento del comienzo de la guerra civil; Vivencias en el contexto familiar; Experiencia escolar; Memoria y sentimientos tras el conflicto bélico— desde los cuales se pretende conocer la repercusión de la Guerra Civil en la trayectoria vital de las personas que ofrecen su testimonio y profundizar en la educación recibida en este periodo de nuestra historia reciente.

Para poder enmarcar la experiencia de la persona entrevistada, elaboramos una ficha biográfica que trataba de recoger datos personales del entrevistado como el nombre y los apellidos, la fecha y el lugar de nacimiento, el estado civil, los estudios realizados y la profesión, que debía ser cumplimentada en el momento previo a la realización del encuentro grabado.

Tabla 2

Cuestionario “Vivir la infancia en tiempos de guerra”

Bloques de contenido	Preguntas
Recuerdos del contexto en el que se teje la vivencia personal	1. ¿Cómo recuerdas el lugar en el que vivías cuando comenzó la Guerra Civil? (habitantes, economía, tradiciones...) 2. ¿Cómo era tu casa? 3. ¿Qué recuerdas sobre tu familia? 4. ¿Tus padres eran creyentes? ¿Iban a misa? 60. ¿Qué relaciones tenías con vecinos y amigos?
Descubrimiento del comienzo de la Guerra Civil	6. ¿Cómo te enteraste de que había empezado la guerra? 7. ¿Qué recuerdos tienes de aquel día que comenzó la guerra? 8. ¿Cambió tu vida en aquel periodo? 9. ¿Cuáles fueron tus sentimientos al conocer que había empezado la guerra? 10. ¿Alguien te explicó lo que suponía aquel conflicto?
Vivencias en el contexto familiar en tiempo de guerra	11. ¿Qué experiencias recuerdas junto a tu familia durante la guerra? 12. ¿Perdiste a algún familiar en aquellos años? 13. ¿Tu familia disponía de recursos alimenticios, higiénicos...? 14. ¿Participabas con tus padres en celebraciones religiosas? ¿y patrióticas? 15. ¿Qué actividades realizabas con tu familia en el tiempo de ocio?
Experiencia escolar	16. ¿Ibas a la escuela cuando empezó la guerra? ¿Cómo era tu escuela? 17. ¿Cómo estaba distribuido el aula? 18. ¿Qué materiales escolares solían utilizarse? 19. ¿Recuerdas las actividades que realizabais durante la jornada escolar? 20. ¿Cómo podrías describir a tu maestro/a?
Memoria y sentimientos tras el conflicto	21. ¿Qué recuerdos tienes del día que terminó la guerra? 22. ¿Seguiste estudiando después de la guerra? 23. ¿Cómo vivió tu familia el final del conflicto? 24. ¿Qué recuerdas de los poderes locales tras el fin de la guerra? (Iglesia, Alcalde, Guardia Civil...) 25. ¿Cómo cambió tu vida aquel conflicto? ¿Qué sentimientos tienes al recordarlo?

Fuente: Sonlleve (2018). Proyecto *Vivir la Infancia en tiempos de guerra*. Universidad de Valladolid.

3.4.2. Momento de preparación

Una vez se propuso por parte de las tutoras el tema relacionado con la propuesta elegida (guerra y derechos humanos), se me indicó que la investigación precisaría de una serie de entrevistas que debían cumplir unos requisitos. Una vez se me pusieron en conocimiento estos requisitos, comencé a pensar quién podría cumplirlos, y, como es normal, las primeras personas que me vinieron a la mente fueron familiares y allegados. Hay que señalar, no obstante, que es muy difícil contar con familiares que

cumplan con los requisitos exigidos, ya que necesitábamos encontrar personas nacidas en la provincia de Segovia, entre los años 1923 y 1933.

No fue fácil encontrar a este tipo de personas, que, siendo de la provincia de Segovia, hubiesen vivido la Guerra Civil, hubiesen estudiado durante este periodo y hayan vivido para contarlo. Mucha gente murió durante los años de guerra, y muchos de los jóvenes, ahora ancianos y ancianas que lograron sobrevivir, no tuvieron la suerte de estar escolarizados, sino que tuvieron que trabajar durante su infancia y juventud.

Otro factor que conviene destacar es la protección, confidencialidad y respeto hacia la identidad de todos los sujetos. Para ello, se ha procedido en todo momento a contactar con los familiares del entrevistado y a dejar constancia de nuestras intenciones.

Tras concertar una cita con el participante, se le preguntaba su opinión al respecto, para conocer sus sentimientos. Hemos de tener en cuenta que no todos responden de igual forma a las preguntas del cuestionario, pues la Guerra Civil es un acontecimiento trágico, que muchos vivieron con gran dolor. Fue fácil apreciar que, en un primer momento, si se destinaban unos minutos a empatizar con el sujeto, este se sentía mucho más a gusto, y respondía de una forma más serena.

3.4.3. Momento de desarrollo

En la línea de lo que anteriormente comentábamos, las entrevistas, en la medida de lo posible y en un comienzo, podrían realizarse a ciertos familiares. En este sentido no ha habido problemas relacionados con los espacios, debido a que tenemos acceso total a sus viviendas, a las cuales acudimos con frecuencia. Sin embargo, en el caso de los sujetos no pertenecientes a la familia, se procedía en un primer momento a hablar con ellos mismos y sus familiares para pedir permiso. Después se procedía a quedar con la persona donde a esta le fuese conveniente, o, por encima de todo, donde se sintiese a gusto y pudiera expresarse con mayor libertad y serenidad.

A continuación, mostramos una tabla con los datos de las entrevistas realizadas (Tabla 3). Las dos primeras fueron elaboradas por el investigador y las otras cuatro forman parte de la recogida de datos que realicé junto con una de mis tutoras, para la asignatura *Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil*.

Tabla 3

Datos de tiempos y espacios de las entrevistas realizadas

Entrevistas	Tiempos	Fecha	Duración
Entrevista 1	Dos tardes	Domingo 21 de abril de 2019	60 minutos aproximadamente
Entrevista 2	Una tarde	Miércoles 24 de abril de 2019	75 minutos aproximadamente
Entrevista 3	Una tarde	Viernes 26 de abril de 2019	60 minutos aproximadamente
Entrevista 4	Una tarde	Lunes 29 de abril de 2019	50 minutos aproximadamente
Entrevista 5	Una tarde	Martes 30 de abril de 2019	60 minutos aproximadamente
Entrevista 6	Una tarde	Viernes 3 de mayo de 2019	60 minutos aproximadamente

Fuente: elaboración propia

El total de entrevistas recogidas fueron seis, de cuatro mujeres y dos hombres, todos ellos nacidos entre 1925 y 1932 y cuyas experiencias vitales se enmarcan en la provincia de Segovia.

3.4.4. Momento de valoración

Tras haber llevado a cabo las entrevistas se pasó casi de forma inmediata a transcribirlas. En un primer momento, consideré oportuno realizar pequeños matices o cambios en la transcripción textual, debido a que en ocasiones se empleaban vulgarismos que, por supuesto, no quitarían valor a la entrevista, pero pretendía que la transcripción tuviese cierto carácter formal. No obstante, una vez empecé a transcribir de forma textual, me fui dando cuenta de que las palabras que expresaba el sujeto durante la entrevista eran las que la convertían en un material único, sumamente propio y definitorio de esa persona. Por lo tanto, las transcripciones realizadas fueron textuales, respetando por completo todo lo que expresaba el sujeto.

Una vez realizadas las transcripciones, en las que aparecen la fecha y lugar de nacimiento, así como el nombre del sujeto en los casos en que se contaba con el pertinente consentimiento, se procedió a enviar los documentos a las tutoras, para corregir posibles errores, así como recibir el visto bueno por su parte.

3.4.5. Categorías de análisis de la infancia

Una vez recogidos los datos de las entrevistas hicimos una lectura general de los mismos. Tras el primer análisis descubrimos que las repuestas de las preguntas podían ser organizadas en tres ejes: el comienzo de la guerra: vivencias familiares y personales; la educación en el periodo de la guerra civil; y las repercusiones del conflicto bélico en la infancia y la sociedad. Mostramos la estructura de categorías en la siguiente figura:

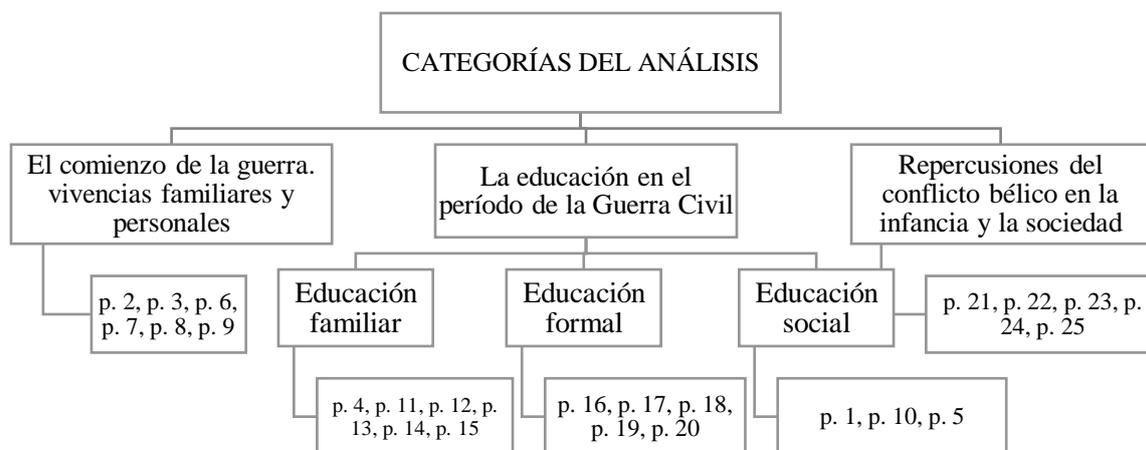


Ilustración 2 Estructura de categorías utilizada para el análisis de datos

Estas categorías serán las que guíen el informe de investigación, que se presenta en el capítulo IV. En dicho informe se expondrán los resultados con extractos de las transcripciones literales de las entrevistas, acompañadas del sexo de la persona que las dice y la edad, para que el lector pueda situarse.

3.4.6. Criterios de rigor científico

Como afirman Noreña-Peña, Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012), “para evaluar estudios cualitativos se deben tener en cuenta las realidades de la investigación cualitativa y las complejidades del fenómeno humano que se busca entender” (p. 265). Estos mismos autores, además, definen el rigor científico como el término que permite “valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos” (Noreña-Peña, Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012, p. 265). Por otro lado, según Esteban (2000), “una investigación no válida, no es verdadera. Una investigación no válida, no es una buena

investigación, no tiene credibilidad” (p. 225), por lo tanto, se comprende pues que la validez o no de un estudio es algo que desde siempre ha supuesto una preocupación para todo investigador.

Por lo tanto, para que toda investigación cualitativa sea válida, además de calidad, ha de seguir una serie de criterios. Como señalan Noreña-Peña, Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012), Esteban (2000), Arias Valencia y Giraldo Mora (2011) y Castillo y Vázquez (2003), los criterios de rigor científico podrían dividirse en:

- Credibilidad: el trabajo expuesto se ha desarrollado a lo largo de un buen periodo de tiempo en el cual, desde un comienzo, se han asentado y justificado las bases de éste mediante una constante revisión bibliográfica, en la que se han intentado ser lo más competente posible. Y no solo eso, sino que, además, se han desarrollado al máximo las habilidades de campo a la hora de realizar y previamente preparar las entrevistas. Todos estos datos extraídos y recuperados de la memoria de estas personas han configurado no solo la historia, sino también la concepción que se tiene de ver las cosas y me ha llevado a ser más agradecido, al constatar que estas personas no tuvieron las mismas oportunidades que se tienen hoy en día.
- Transferibilidad, intercambiabilidad: teniendo en cuenta que se ha llevado a cabo, de la mejor manera posible, la descripción de los sujetos, aunque siempre respetando su identidad personal y, si fuera necesario, su anonimato, así como el espacio en el que se han realizado las entrevistas y las consecuencias que puede tener llevarlas a cabo en uno u otro lugar, se considera que podríamos llevar a cabo el análisis en otro contexto semejante (en cuanto a características).
- Dependabilidad, imparcialidad y honradez: se han respetado completamente durante el estudio los elementos que Arias Valencia y Giraldo (2011) consideran imprescindibles dentro de este criterio de rigor científico. Por un lado, hemos tenido en cuenta los principales criterios de “honradez, autenticidad e imparcialidad” (p. 503), respetando por encima de todo las ideologías, pensamientos y opiniones de cualquier carácter por parte de los entrevistados, y, como señalamos anteriormente, la imparcialidad debe ser sinónimo del estudio, pues la falta de esta puede convertir nuestro trabajo en una subjetividad incompatible con el estudio cualitativo.
- Confirmabilidad, neutralidad: con esto nos referimos, como señalan los autores citados al inicio del apartado, al carácter neutral mantenido durante la interpretación y el análisis de los datos extraídos a lo largo del estudio. Una vez más, las transcripciones, que se configuran como el análisis de los datos y la interpretación de estos, se ha llevado a cabo de una forma completamente neutral, respetando al máximo todas las ideas y expresiones empleadas por los sujetos entrevistados, y sin dejar rastro de nuestra seña de identidad, sino la de los citados

sujetos. Es así como se posibilita que los demás autores sean capaces de relacionar sus estudios unos con otros, alcanzando “hallazgos similares” (Arias Valencia y Giraldo, 2011, p. 503).

3.4.7. Implicaciones éticas

Al principio y a lo largo de la realización y consecución de las entrevistas, todo investigador debe tener en cuenta una serie de consideraciones éticas. Como señala Muñiz (2010), durante la entrevista, pese a que la persona entrevistada exprese su total consentimiento y se comprometa con la realización y colaboración del estudio, pueden surgir una serie de problemas ligados a que se pueden ofrecer ciertos datos que el sujeto no se siente a gusto expresando; esto es, “puede estar proporcionando información en contra de su voluntad expresa” (p. 5).

Recordemos que en caso de existir alguna pregunta o dato que el sujeto considere confidencial, o simplemente no se sienta a gusto contestando en la entrevista, está en su derecho de abstenerse a responder, pues es completamente libre. Como es evidente, previamente a la realización de las entrevistas, cuando se habló a los entrevistados acerca de lo que iba a tratar el cuestionario, así como de las preguntas, se les indicó que podían no contestar a las que pudieran considerar inoportunas o inapropiadas, y después quedaría constancia en el estudio de la abstención.

En otro orden de cosas, la confidencialidad también es un factor fundamental en la ética de todo investigador. Para proteger la intimidad de los participantes que nos han ayudado a realizar esta investigación, hemos creído conveniente no publicar sus nombres, apellidos ni lugar de nacimiento. En los verbatim solo aparecerá su sexo y su edad.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

INTRODUCCIÓN

Para poder analizar los datos extraídos de las entrevistas realizadas, se van a clasificar las respuestas de los sujetos en función de los ejes ya mencionados en la *Figura 2*. Mediante esta clasificación se pretende poder diferenciar los diversos datos extraídos en las entrevistas.

4.1.EL COMIENZO DE LA GUERRA. VIVENCIAS FAMILIARES Y PERSONALES

Comenzando por el análisis y la diferenciación de las viviendas de los participantes. Las casas en las que estos solían vivir tenían unas condiciones precarias. Debido a que la mayoría eran de diferentes pueblos de la región, eran casas pequeñas, con pocas comodidades. Sin embargo, las personas que vivían en ciudades durante la guerra solían vivir en pisos con ciertas comodidades. Algunas de estas casas, además, solían ser heredadas de otros familiares, o incluso construidas por ellos mismos.

Mi casa era bastante pequeña (...). La casa contaba con una cocina, en la que era raro que los hombres entrásemos a ayudar o a cocinar; un pequeño baño con un váter, una especie de desagüe para ducharnos cuando eran las fiestas y un lavabo para limpiarnos la cara y las manos; tres habitaciones que una era la de mis padres, luego otra para las chicas —tenía 2 hermanas— y otra para los varones —para mis 2 hermanos y para mí— y finalmente teníamos un salón comedor que estaba en medio de la casa y donde nos reuníamos para hacer las comidas, hablar, jugar con mis hermanos o jugar después de cada cena a la brisca. (H, 90 años)

Como vemos en la entrevista, por aquel entonces, la tendencia era la de formar una familia numerosa. Como consecuencia de esta realidad las viviendas solían contar con habitaciones compartidas por varios hermanos, realidad que también se encuentra en Sonlleva (2018a).

En otro orden de cosas, también se puede apreciar, que no todas las casas contaban con las mismas comodidades. Mientras que algunas de ellas poseían los recursos básicos, entre ellos el agua, había otras que no disponían de ellos. Normalmente, las casas de los pueblos solían contar con pequeñas estufas u hornillos para los días más fríos del invierno, o incluso para secar la ropa y se aprecia cómo gracias a la agricultura y la ganadería, las familias tenían algunos recursos más para comer.

La economía era muy justa, recuerdo que mi padre, tenía gallinas, cerdos, pollos y una pequeña huerta, y con eso vivíamos toda la familia, y, enviábamos la comida al resto de la familia de la ciudad que, vivían peor que nosotros porque no tenían los animales para alimentarse. (M, 91 años)

En cuanto a los recuerdos sobre las familias de las personas entrevistadas, destacamos que todos son muy buenos y alegres. Aunque inevitablemente, en ocasiones, fruto de la naturaleza del tema de la entrevista se recuerdan momentos tristes relacionados con la guerra, la mayoría son recuerdos felices. Además, cuando hablamos sobre la familia, los participantes suelen recordar las tareas que solían realizar todos juntos, así como la diferenciación entre tareas encargadas a los hombres y a las mujeres. Normalmente, las madres solían enseñar a sus hijas labores de costura, cocina... Aunque esto dependía de las labores típicas de la región; esto es, hay una gran variedad de respuestas en cuanto a los quehaceres habituales durante su infancia, pues ciertas regiones estaban especializadas en la ganadería, por lo que se ayudaba a los padres con los animales, otras regiones eran principalmente agrícolas, por lo que contaban con tierras que sembrar y cultivar... Sin embargo, puede notarse una importante diferencia con respecto a las labores realizadas en las ciudades, donde las entrevistas nos revelan que los trabajos eran mucho menos intensos.

Nos juntábamos por las noches mi padre y yo en la cocina al lado de la chimenea, a la luz del candil, y mientras yo bordaba, mi padre leía, o hablábamos de lo que había sucedido en el pueblo durante el día. (M, 91 años)

En otro orden de cosas, en cuanto al inicio de la Guerra Civil, podemos apreciar una importantísima diferencia entre los sujetos que crecieron en las ciudades y los que lo hicieron en los pueblos. Como sabemos, en ciertas ciudades de relevancia, los bombardeos eran algo muy habitual y, por aquel entonces, algo completamente desconocido por los jóvenes. No obstante, y como nos afirma un sujeto entrevistado, recuerda el día que comenzó la guerra porque contempló, en primera persona, las bombas caer en su ciudad y las campañas tañer. Por otro lado, los sujetos que vivían en los pueblos sufrían un cierto aislamiento, y eran los propios padres y las acciones que estos realizaban las que les permitieron tener consciencia de lo que ocurrido.

En mi pueblo cayo una bomba al lado del pueblo se escuchó un enorme estruendo, todos corríamos para todos los lados como gallinas sin cabeza porque no sabías cual era un sitio seguro. Mis padres siempre intentaban escondernos y protegernos. (H, 90 años)

Las entrevistas nos demuestran cómo en la mayoría de los casos, los jóvenes se enteraban del inicio de la guerra porque sus padres leían los periódicos, o incluso por el ajetreo que empezaba a producirse en la comunidad.

En relación con esta experiencia, y analizando los sentimientos que los protagonistas tuvieron el día que comenzó la guerra, todos coinciden en que aquel día sintieron mucho miedo y angustia, tanto por ellos mismos como por su familia. Tengamos en cuenta que, por aquel entonces, estos sujetos eran muy jóvenes, lo cual no implica que no pudiesen apreciar el horror de la guerra, pero sin duda alguna, afirman que ese terror era transmitido por sus padres, quienes lloraban con mucha frecuencia a causa del estallido del conflicto. Muchas de estas familias se plantearon abandonar sus viviendas para ir a

vivir con otros familiares en zonas que consideraban más seguras, posiblemente por la menor presencia de soldados, o por una mayor serenidad. No obstante, esto era algo muy difícil, pues por aquel entonces, y agravado por el comienzo de la guerra, era difícil mantener las comunicaciones con otras regiones, por lo que en la mayoría de los casos se decidía permanecer en el lugar de residencia.

Miedo, mucho miedo. Tenía un sentimiento de inseguridad al no saber que podía pasar. Lo primero que se me viene a la mente es estar en casa, con todo cerrado por si venían a por nosotros, ya que teníamos mucho miedo a la Guardia Civil. En aquella época, si hacías cualquier cosa, ya te llevaban con ellos, y podías no volver nunca (...). Pensábamos que mi hermana la mayor, que estaba en Madrid, no estaba viva, queríamos irnos a otro país para poder huir de lo que se nos venía encima, recuerdo unos sentimientos muy amargos, que, a día de hoy, cuando lo recuerdo, sigo sintiendo. (M, 91 años)

Todas estas noticias de muertes y persecuciones de personas muy cercanas a nuestros entrevistados, supone para ellos un triste recuerdo de aquel periodo. Además, como se nos narra, muchas de estas represalias las llegaron a sufrir sus propios familiares y algunos conocidos.

Perdí a mi hermano, le pegaron un tiro en la rodilla y, aunque fue a varios hospitales, no pudieron salvarle. También murieron algunos señores mayores del pueblo que no tenían comida. (H, 90 años)

Ligada a esta vivencia, todos los sujetos entrevistados han coincidido en sus respuestas a la hora de afirmar que la Guerra Civil española cambió sus vidas. Aunque expresan que su infancia fue un periodo feliz, por el recuerdo dulce de la familia, los sentimientos que afloran al recordar la guerra y la incertidumbre con la que vivieron aquel periodo, son el reflejo del trauma que les produjo aquel hecho histórico.

4.2.LA EDUCACIÓN EN EL PERIODO DE LA GUERRA CIVIL

Comenzando por la educación familiar, destacamos que los padres y, por tanto, toda la familia de los sujetos entrevistados, eran creyentes, católicos practicantes que acudían siempre a misa. Estas respuestas nos pueden dar a entender que desde la infancia recibieron una educación fielmente religiosa. Incluso coinciden en que en la actualidad siguen siendo creyentes y practicantes.

Desde que tengo memoria he participado en todas las celebraciones religiosas hasta el día de hoy. Siempre me han gustado. Al haberme criado en una familia tan católica y tener inculcada la religión y los valores ya es costumbre participar. Cuando me levanto y cuando me acuesto rezo un rosario y antes de comer se da gracias por los alimentos rezando un padre nuestro. (H, 90 años)

Pero no todas las experiencias y recuerdos con la familia se resumen al ámbito religioso, sino que los sujetos recuerdan otras experiencias con sus allegados al inicio del conflicto. Por un lado, los entrevistados recuerdan con mucho pesar tener que esperar, atemorizados, a sus padres y familiares cuando estos no estaban en casa. Existía un terrible temor por que estos familiares tardasen demasiado

en llegar a las viviendas, debido a que se podría pensar que algo malo les hubiese pasado. Todo esto responde a que los entrevistados narran hechos de relevancia como bombardeos a oficinas, en las cuales trabajaban algunos de los familiares, torres en las que se apostaban torretas y armas, zonas donde se asentaban soldados... Algunos entrevistados afirman haber tenido que, al inicio de la guerra que esconderse con vecinos y familiares, con la intención de lograr la mayor protección; a veces, incluso, se llegaba a viajar a otro pueblo para huir de posibles altercados.

Yo creo que ni la gente sabía lo que estaba pasando. Solo sentían miedo como todo el mundo, sabíamos que no podíamos hacer muchas cosas y nos aguantábamos, sin rechistar. La gente tenía miedo de que se llevaran a su familia para luchar en la guerra. (M, 91 años)

En cuanto a los recursos de cualquier tipo, se nos narra cómo la mayoría de los sujetos disponían de los diferentes recursos alimenticios, ya que muchos de ellos se dedicaban a las labores ganaderas en los pueblos, y aprovechaban este recurso, que compartían incluso con el resto del pueblo. Algo similar ocurriría con los pueblos dedicados a las labores agrarias, cuyos frutos del trabajo permitían tener cubiertas las necesidades alimenticias. No obstante, se afirma que la suerte estuvo de su lado, pues cuentan cómo pudieron ver mucha necesidad en otros pueblos, donde muchas personas padecían enfermedades, pasaban hambre y no contaban con recursos higiénicos adecuados.

Analizando la participación de los sujetos con sus familias en actos patrióticos y religiosos, ya hemos comentado que acudían todos ellos a misa y otros actos de carácter religioso con mucha frecuencia, como a las celebraciones de Semana Santa, el Corpus... Algunos incluso llegaron a formar parte de instituciones religiosas. Por otro lado, suelen recordar, a nivel de celebraciones de carácter patriótico, desfiles, peñas de Falange, los flechas...

La época de mi juventud era la época de los “flechas”, chicos muy jóvenes seguidos de chicas que los veían desfilar. Para ir a la sede de Falange, a lo mejor iban desfilando 30 chicos jóvenes, y nosotras siguiéndoles como locas, cantando el “Cara al Sol”, que he cantado multitud de veces. (M, 94 años)

Sin embargo, cuando se tenía la oportunidad de reunirse en familia, los sujetos nos afirman que eran momentos de gran valor, pues además de estar juntos, realizaban actividades como bordar, leer, contar historias, pasar el rato con los vecinos, e incluso aprender con sus padres. Otros se dedicaban a jugar a diversos juegos de mesa, juegos tradicionales, a escuchar la radio, ir a los bares, celebrar comidas juntos, dar paseos... Todos coinciden en la gran alegría que suponían estos momentos, pero afirman también que eran sumamente escasos, pues el terror de la guerra afloraba en sus pieles, y el trabajo duro era cada vez más exigente.

Cambiando de tema, y analizando ahora el ámbito escolar en el que crecieron los sujetos entrevistados, se destaca que no todos tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela. Esta es la consecuencia del duro trabajo que se llevaba a cabo, sobre todo en los pueblos. Las familias necesitaban la ayuda de sus hijos

e hijas para poder hacerse cargo de las tareas agrícolas y ganaderas, y por esa y otras razones muchos no pudieron estar escolarizados, como vemos que ocurre en otras investigaciones como las de Sonlleva (2018a). En este sentido, las respuestas son muy variadas, recordando las escuelas de las ciudades bastante grandes, muchas de las cuales eran de carácter religioso. Normalmente, estas escuelas eran edificios incluso de dos pisos, y en ellas no solo se aprendían las diferentes asignaturas, sino que también se enseñaban tareas y labores como, por ejemplo, costura para las mujeres. Además, en esta época, las escuelas se dividían en secciones de chicos y secciones de chicas, aunque algunos centros estaban destinados a un único género. Sin embargo, en cuanto a las escuelas de los pueblos, los sujetos nos comentan que eran lugares muy pequeños, con apenas tres aulas que, en ocasiones, no se llegaban a llenar siquiera, pues la mayoría de los alumnos debían atender las labores del campo de las que antes hablábamos. Era frecuente encontrar aulas unitarias tutorizadas por un único maestro o maestra, situadas en edificios, en pisos, en los cuales daban todo tipo de materias. Por otro lado, era muy frecuente encontrar escuelas en las que al lado vivía el maestro, o incluso casos en los que la enseñanza de los hijos se realizaba por parte de los padres.

Había escuela de chicos y de chicas, nos tenían separados (...). Yo no fui a la escuela de pequeño, porque iba a trabajar con mi padre a cuidar a las ovejas y a trabajar las tierras. Creo que empecé a ir a la escuela a los 9-10 años. Mi escuela no era muy grande tenía un par de clases, aunque solo usábamos una porque siempre faltaba gente por ir a trabajar y ayudar a la familia, yo era uno de ellos. También teníamos un patio donde jugábamos cuando nos dejaban tiempo libre. (H, 90 años)

Como hemos dicho, las aulas en ocasiones eran pisos, divididos en galerías. Normalmente los colegios no disponían de demasiado material, en ellos había mucha escasez. Los sujetos recuerdan que los pupitres eran mesas de madera, algunos muy desgastados y deteriorados por el tiempo, y en muchas ocasiones, los materiales no podían salir del centro, pues era el centro el que se encargaba de prestarlos. También era frecuente encontrar ciertas aulas anexas a zonas visitadas por alumnos y alumnas más mayores. Analizando las diferentes entrevistas, se hace patente la enorme diferencia entre zonas, pues muchos colegios carecían incluso de los materiales básicos, mientras que otros disponían de recursos incluso para promover el ocio y tiempo libre de los niños.

Se aprecia que la mayoría de los sujetos entrevistados hacían uso de un gran libro o enciclopedia que servía para todas las asignaturas. También recuerdan usar unas pequeñas pizarras con lápices como materiales de escritura, pues no había posibilidad de usar cuadernos. Para aprender las letras y el abecedario, hacían uso de una cartilla en la que aparecían las letras, y otros materiales para la asignatura de matemáticas (catón, bastidor...). También, algún sujeto afirma recordar poesía recitada por las maestras.

Para aprender a leer y a escribir utilizábamos una cartilla, en la que primero venían todas las letras y luego frases para escribirlas y leer a la vez. Después se nos enseñaba las cuatro reglas

básicas de Matemáticas. Una vez aprendido esto, si tu familia tenía dinero te podía mandar a una escuela fuera del pueblo. Normalmente todos los niños que íbamos a la escuela llevábamos una pizarrilla con una tiza o un pequeño cuadernillo con un lápiz. (H, 90 años)

Entre las actividades que se recuerdan en la escuela, por un lado, se cita que solían realizar paseos a modo de recreo, y por otro, que dentro de las propias aulas solían realizar tareas de Matemáticas, Geografía, mediante el uso de los mapas, e Historia de España. También se impartía doctrina religiosa, se solía leer en voz alta, se realizaban dictados, conteo matemático, dibujo, gimnasia... También recuerdan algunos sujetos las costumbres en las entradas o salidas de la escuela de cantar el “Cara al sol”, realizar determinados saludos a los maestros y rezar. Como explican Fraile y Ruiz (2015), la educación en este periodo trataba de exaltar los valores patrióticos y la religión (p. 69).

En cuanto a los recuerdos que los sujetos tienen de sus maestros y maestras, manifiestan que solían ser personas relativamente jóvenes, normalmente muy cordiales y que con poca frecuencia regañaban o castigaban, si bien los castigos eran severos.

Era una mujer de unos 30 años, se llamaba Eusebia, pero la tratábamos de Doña. Era bajita, gordita, morena de pelo, piel muy blanca y con una sonrisa siempre en la cara. Cuando nos portábamos mal trataba de dialogar con nosotros y no castigarnos, pero alguna vez sí que nos dio en las palmas de las manos con la regla o nos puso de rodillas mirando a la pared durante bastante tiempo. (H, 90 años)

Eran personas comprometidas con su labor, de las cuales se afirma haber aprendido muchas cosas, por lo que se las tenía mucho respeto y cariño. No obstante, según afirma Valls (2007), los maestros y maestras pretenden, en la medida de lo posible, evitar explicar los acontecimientos de la Guerra Civil que por aquel entonces vivían los alumnos: “menor importancia que el profesorado otorga a los aspectos relacionados con los personajes históricos y con la descripción de los hechos bélicos” (p. 66). Destacamos que muchos de los entrevistados, en relación a los recuerdos de la guerra, suelen relatar la despedida de muchos de sus maestros, quienes, por su ideología, y ante el temor de las represalias, decidían abandonar o incluso cerrar los colegios. Se llega a contar cómo algunos de estos maestros y maestras perdieron su vida al inicio del conflicto.

Recuerdo que teníamos a la maestra y al maestro. La maestra era doña Emilia, que nos daba clase a nosotros en el colegio de chicas; y su marido, que era maestro, daba en el colegio de chicos. El colegio de chicos, además, lo hicieron siendo mi padre alcalde. Aquel hombre (el maestro), era de izquierdas. En el momento en que empezó la guerra, en el momento en que oyeran un coche, se iba a esconder a las viñas para que no le cogieran. Pero un día le cogieron, y se le llevaron, y en el puente Oñez (que está por “aquí cerca”), ahí los mataron a unos cuantos. (M, 96 años)

En lo que a la educación social respecta, y, por lo tanto, al contexto cercano en el que crecieron estas personas, se caracterizaba por ser variado. Por un lado, apreciamos que los sujetos que, en los años al inicio de la guerra, vivían en las ciudades, solían estar cerca de grandes aglomeraciones, de lugares

como plazas y calles, muy transitadas, con incluso supermercados y otras zonas muy grandes. Pese a esto, se afirma que todos estaban muy unidos, y mantenían con sus vecinos, amigos, conocidos..., una buena relación. Sin embargo, la situación en los pueblos era algo distinta. En estas localidades, la gente mantenía muy vivas las costumbres que generación en generación. Además, también se nos narra como era algo habitual visitar los pueblos cercanos en época de fiesta, lo que nos da a entender que las relaciones sociales entre los miembros de la misma localidad eran muy buenas, pero con los demás pueblos y asentamientos también. Algunas de estas tradiciones, según se nos relata en las entrevistas, eran las como las fiestas patronales, las matanzas, algunas celebraciones de carácter religioso.

Se tenían muy buenas relaciones, porque en el pueblo todo el mundo nos ayudábamos en todo. Cuando se hacía la matanza, se juntaban todos para ayudarse los unos a los otros, y luego siempre que se necesitaba algo de un vecino, se le pedía y te lo daba. Nos fiábamos todos de todos y las puertas las dejábamos abiertas siempre, para que entrasen cuando quisieran. A las vecinas, siempre las llamábamos con ``tía'', aunque no fuésemos familia. (M, 91 años)

Los pueblos solían caracterizarse por seguir ciertas costumbres o labores específicas, como trabajos agrícolas y ganaderos. Eran las labores principales de estos lugares, de las que dependían sus habitantes y de las que obtenían beneficio no solo económico, pues gracias a ellas, pudieron sobrellevar el hambre de la guerra. Pese a esto y al duro esfuerzo humano tanto de padres como de hijos por trabajar duro, los sujetos residentes en los pueblos afirman que la economía de sus localidades era muy pobre o "justa". En cuanto a las relaciones entre vecinos y personas cercanas, al ser lugares tan pequeños y poco habitados, afirman haber mantenido un trato muy agradable y cordial entre todos ellos.

4.3. REPERCUSIONES DEL CONFLICTO BÉLICO EN LA INFANCIA Y LA SOCIEDAD

Para finalizar el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, pasaremos a examinar aquellas respuestas referidas a las consecuencias y estragos que la guerra dejó en estas personas.

Por un lado, se nos transmite el sentimiento de tranquilidad que tuvieron al finalizar la guerra. Ese sentimiento de serenidad, tranquilidad y seguridad se podía sentir en sus casas, en sus familias. Afirman que, desde entonces, la vida les fue algo más sencilla, pues no tuvieron que hacer frente a determinados problemas que anteriormente sufrían, a veces de forma diaria. Recuerdan que, al finalizar el conflicto, la gente salía de sus casas gritando y dando las gracias por el fin del conflicto, lo que supuso un ánimo común para todos los vecinos y allegados, y el fin del miedo.

Sonaron las campanas muy fuertes y mucho rato y la gente salió a las calles abrazarse. Todos estábamos muy contentos porque había terminado la guerra, yo era muy pequeño tendría unos

10 años, pero sí que veía a la gente muy feliz y animada. Ya había pasado el miedo. (H, 90 años)

No obstante, hemos de tener en cuenta, como uno de los sujetos nos narra, que no para todos fue alegría y gozo, pues muchos familiares queridos estaban aún en zonas críticas, en las que se tenían noticias de bombardeos, asedios, fusilamientos..., de forma muy habitual. Saber que estas personas vivían en estas localidades, y llevar tiempo sin tener noticias de ellas, generaba un sentimiento de profundo nerviosismo y pesimismo, pues, al no poder mantener la comunicación, los familiares se temían lo peor. Todos estos hechos recuerdan a los que nos narra Díaz Garrido (1972) en su obra “Los años únicos. Andanzas de una niña en el Madrid rojo”. Unido a esto, hemos de señalar que, aunque no fueran familiares, algunos conocidos a los sujetos entrevistados llegaron a morir, o tuvieron que alistarse al comenzar la guerra, sin saber que su adiós sería el último. A otros, los encarcelaron, y hay de quienes, incluso, no se llegó a saber nunca nada más.

Afortunadamente, se afirma que, tras el conflicto civil, los sujetos entrevistados siguieron estudiando, algunos incluso se prepararon oposiciones y otro tipo de formaciones, suponiendo el inicio de su vida adulta. No obstante, en los pueblos, la situación era distinta. Muchos, si bien es cierto que tuvieron la oportunidad de proseguir con sus estudios, lo harían por pocos años, debido a que debían atender sus tareas ganaderas o agrícolas en respuesta a las peticiones de sus padres. Dejar los estudios era algo muy habitual, como se narra en los relatos al igual que lo era el comenzar a trabajar de forma muy temprana o, en el caso de las mujeres, atender a las tareas domésticas ayudando así a sus madres.

Después de la guerra seguí estudiando, pero poco tiempo, creo que estuve hasta los 12-14 años que era más o menos el tiempo que tenías que estar, luego me puse a trabajar de nuevo con las ovejas y el ganado. (H, 90 años)

Pese a que la mayoría de los sujetos entrevistados afirmasen que la llegada de Franco supuso un alivio en sus vidas, y una cierta tranquilidad para ellos y sus familias, hay quienes también nos narran que el terror de la guerra, aunque otorgó cierta tregua, no supondría sino el inicio de otra época que muchos vivieron con terror y no menos dificultades. Algunos llegan a afirmar que el terror de la posguerra, y el silencio que se vivió, fue incluso peor que en los años del conflicto, coincidiendo con investigaciones como la de Sonlleva (2018a).

Como iban a por la gente muchas veces sin haber hecho nada... simplemente por tener ideas contrarias a las suyas, les fusilaban. Eso le paso al primo de mi padre de Riaza, que se disfrazó en carnaval, pero estaba prohibido disfrazarse en carnaval. El cura del pueblo no le ayudo y le fusilaron. (M, 91 años)

En cuanto al recuerdo que los sujetos tienen de la Iglesia, los poderes locales, la figura del alcalde..., algunos no recuerdan demasiado esta figura, la del alcalde, pues no lo llegaron a conocer. Para otros, sin embargo, fue una figura muy cercana (familiar) y querida, pues promovió en ciertas ocasiones,

medidas que mejoraron la calidad de vida de la localidad. También, ciertos sujetos, recuerdan y afirman que esta figura del alcalde era una persona “superior”, adinerada y con contactos.

Sin embargo, sí que destacamos que varios de los entrevistados, tienen claros recuerdos de la Guardia Civil, como grupo armado y poder local que infligía mucho temor. Era un grupo que castigaba y hostigaba a los vecinos, que con frecuencia propinaba palizas y realizaba detenciones al fin de la guerra.

Por otro lado, en cuanto a la figura de la Iglesia, si bien es cierto que la totalidad de los sujetos entrevistados eran y son personas religiosas, afirman algunos de ellos, que el poder que por aquel entonces poseía esta institución, era muy grande, y en algunas localidades, total. Como afirma García (1985), “la Instrucción, repetidas veces reproducida, es uno de los documentos más conocidos de la guerra en el capítulo religioso” (p. 50).

Del alcalde recuerdo poco, normalmente era alguno de los hombres del pueblo que tuviesen dinero y que fuese amigo del cura. La Guardia Civil no tenía mucha participación en el pueblo porque no tenían cuartel aquí pero cuando eran fiestas o había alguna verbena sí que venían. La Iglesia tenía casi todo el poder y el control en el pueblo. Influyó en todas las decisiones importantes y trascendentales. Si no ibas a misa ya eras mal visto y el cura se solía enfadar si no te confesabas. (H, 90 años)

Para poner fin a este apartado, hemos de dar una gran importancia a las emociones y sentimientos de los sujetos entrevistados. Es muy importante, además de revelador, conocer cómo se sintieron estos al acabar el conflicto, así como descubrir sus sensaciones durante la entrevista, durante el recuerdo de su infancia en guerra. Los sentimientos, a día de hoy, al recordar su juventud, su familia, y su educación en tiempos de guerra, les produce una tremenda tristeza. Tristeza por sus padres, sus primos, tíos, por aquellos que cayeron, por aquellos de los que nunca más se supo nada... Afirman que la guerra fue “corta”, pero fueron tres años muy tristes incluso no habiendo conocido algunos entrevistados la muerte desde cerca.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo trataremos de presentar las principales conclusiones de nuestro trabajo. Recordamos que el objetivo principal de esta investigación era conocer cómo vivió la infancia segoviana el acontecimiento histórico de la Guerra Civil (1936-1939). Desde este objetivo general nos planteamos tres objetivos específicos: 1) Analizar sus vivencias familiares y personales antes de la guerra; 2) Conocer cómo fueron educados los menores durante el conflicto bélico a partir de las enseñanzas transmitidas por la familia, la escuela y la sociedad; y 3) Evaluar las repercusiones de la contienda en la biografía infantil de quienes vivieron este suceso traumático de nuestra historia. Las conclusiones irán de este modo divididas en estos apartados.

Además, planteamos en este punto del estudio las limitaciones y los futuros desarrollos de la investigación.

5.1. CONCLUSIONES

Esta investigación ha demostrado que la Guerra Civil fue un acontecimiento histórico que marcó a los que llamamos “los niños de la guerra”. El conflicto “hizo añicos” su infancia (Sierra, 2012, p. 17).

Respecto al primer objetivo específico de nuestro trabajo vemos cómo las familias antes de la guerra vivían en hogares en los que, en ocasiones, faltaba el agua y la corriente eléctrica. Los recursos alimenticios no eran abundantes ni tampoco eran altos los niveles de alfabetización (principalmente en las zonas rurales).

En relación con el segundo objetivo específico, la educación durante el periodo de la Guerra Civil condicionó las experiencias de la infancia. Los testimonios analizados en este estudio, trágicamente, nos hacen ver cómo niños, ancianos y padres, participaron de forma indirecta en este conflicto y sus memorias fueron educadas en el miedo. Los procesos de escolarización de los menores fueron cruciales para adoctrinarles en el nacionalcatolicismo en escuelas con escasos recursos de todo tipo. La figura del docente es considerada por las personas entrevistadas un referente en la educación de este periodo infantil. A la educación familiar y escolar se unió una importante labor desde el plano social. Valores como la solidaridad, la familiaridad, la empatía y la caridad fueron transmitidos a los más pequeños a través de las relaciones entre familiares, amigos y vecinos (sobre todo en las zonas rurales).

Por último, desde el tercer objetivo de nuestro estudio, apreciamos que la Guerra Civil marcó las experiencias infantiles de los participantes. La escasez de alimentos, las penurias, a veces, incluso, la marcha de muchos familiares, sin saber que sería el último adiós, los graves problemas higiénicos en ocasiones demasiado frecuentes en los pueblos, el hecho de tener que acudir a los refugios para evitar los bombardeos, y el rostro de la muerte en primera persona, hizo que la guerra se convirtiese en un sentimiento de temor que brotó con fuerza en los corazones de todos quienes por aquel entonces conformaban la sociedad española.

Sin lugar a dudas, podemos afirmar que los niños en la Guerra Civil se vieron obligados a madurar de una forma terriblemente temprana, asumiendo tareas domésticas, labores agrarias y ganaderas en determinadas regiones, tuvieron que hacerse cargo de sus hermanos, o incluso, cuidar de sus padres indispuestos. Algunos de estos niños, llegaron a sufrir accidentes cuyas secuelas quedaron en ellos marcadas para siempre, hasta el día de hoy.

Muchos de ellos, además, perdieron la posibilidad de gozar de un derecho tan importante como es la educación. Los testimonios recogidos deben ser considerados materiales de gran valor y forman parte de nuestro legado histórico. Mencionando una vez más a Fraile y Ruiz (2015), compartimos la idea de que, al igual que otros materiales de los que disponemos, constituyen el legado histórico nacional, también lo deben constituir los relatos que en este estudio aparecen, estos y muchos otros, aun sin voz, anónimos, perdidos.

Como conclusión general nos gustaría expresar que las entrevistas recogidas, nos demuestran que los niños y niñas de la guerra, supieron adaptarse a las consecuencias de la guerra, y de la inevitable posguerra. Sus palabras entrañan mucho más que información relevante, dejan entrever los sentimientos de personas que, aun habiendo pasado tantos años, siguen recordando aquel conflicto, aquellos años, aquella infancia, para muchos, perdida. La intensidad con la que narran el recuerdo vivo de ese pasado, es lo que más valor ha aportado al estudio, y también ha influido en nuestra figura de investigadores. La forma que tenemos de percibir las cosas se ve alterada cuando nos damos cuenta de la suerte que tenemos de vivir en un estado democrático y de derecho, con una serie de facilidades que, por aquel entonces no se tenían.

5.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTUROS DESARROLLOS

Nuestra investigación tiene algunas limitaciones que no queremos dejar de señalar. Entre ellas deben destacarse: el número de entrevistas recogidas, que, siendo suficientes para presentar una primera visión sobre el objeto de estudio, nos impiden tener una visión más completa de los objetivos que nos

marcábamos; y la contextualización regional, que nos impide extraer conclusiones generales a nivel nacional.

Precisamente estas limitaciones son las que nos invitan a presentar algunas líneas futuras. La posibilidad de recoger un mayor número de relatos e indagar en las diferencias entre las experiencias vividas en el periodo de la guerra entre la infancia que vivía en el campo y la que vivía en la ciudad; o la posibilidad de hacer estudios en otras provincias de Castilla y León, para poder establecer comparaciones entre las vivencias experimentadas entre diferentes regiones, son solo algunos de los pasos que podemos dar a partir de esta investigación exploratoria.

Nos gustaría terminar este estudio con una frase de Heródoto (Siglo V a.C.), mencionado por Oliver Stone (2013); quién afirmó que la primera historia se escribió con la esperanza de evitar que se perdiera el recuerdo de lo que los hombres habían sido. Por lo tanto, que nuestro pasado y los errores cometidos nos sirvan para aprender a no cometerlos más, pero no enterremos el pasado, ni pretendamos olvidarlo.

REFERENCIAS

- Abdellah, F. G., & Levine, E. (1994). *Preparing nursing research for the 21st century: Evolution, methodologies, challenges*. EE. UU.: Springer Publishing Company.
- Abella, R. (2008). *Crónica de la posguerra española*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Aguilar Herrera, F.M. (2013). Métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa en Geografía. *Paradigma*, 33, 79-89.
- Alted Vigil, A. (1996). Las consecuencias de la Guerra Civil española en los niños de la República: de la dispersión al exilio. *Espacio, Tiempo y Forma*, 9, 207-228.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arias Valencia, M. M., & Giraldo Mora, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa en Enfermería*, 29 (3), 500-514.
- Barrio, M. (1987). *Historia de Segovia*. Segovia, España: Gráficas Reunidas.
- Binda, N. U., & Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 31 (2) 179-187.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 1-26.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Brullet, C., & Subirats, M. (1990). *La coeducación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Carreras, A. et al. (2005). *Estadísticas históricas de España: Siglos XIX-XX*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Casanova, J. & Gil Andrés, C. (2012). *Breve historia de España en el siglo XX*. Barcelona: Ariel.
- Castelló Traver, J. E. (2010). *La Primera Guerra Mundial*. Madrid: Anaya.
- Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia médica*, 34(3).

- Díaz Garrido, M. C. (1972). *Los años únicos. Andanzas de una niña en el Madrid rojo*. Madrid, España: Prensa Española.
- Esquivel Corella, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37 (1), 65-87.
- Esteban, M. P. S. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, 18(1), 223-242.
- Ferrando Puig, E. (2006). *Fuentes orales e investigación histórica. Orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación histórica*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Folgado Pascual, J. A., & Santamaría López, J. M. (2002). *Segovia, 125 años. 1877-2002*. Segovia: Caja Segovia Obra Social y Cultural.
- Gabriel Fernández, N. (de) (1997). Alfabetización y escolarización en España (1887-1950). *Revista de educación*, 314, 217-243.
- García de Cortázar, F. (2009). *El franquismo. 1939-1975*. Madrid, España: Anaya.
- García, A. F. (1985). La Iglesia española y la guerra civil. *Studia historica. Historia contemporánea*, 3.
- García, J. C., & Martínez, M. R. (1996). El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa. *Enfermería clínica*, 6(5), 213.
- Girón, P. S. (2010). *En busca de Montesquieu: la democracia en peligro* (Vol. 256). Madrid: Encuentro.
- Gironella, J. M. (1971). *Un millón de muertos*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Hernández, A. S. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-116.
- Herrera, F. J. (2015). Hispania Nova. *Revista de Historia Contemporánea*, 13, 321-323. Recuperado de <http://www.uc3m.es/hispanianova>
- Huberman, M., & Miles, M. (1994). Manejo de datos y métodos de análisis. En Dezin NK, Lincoln YS (Eds.). *“Handbook of Qualitative Research”*. California: Sage Publications.

- Huchim Aguilar, D., & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 13*(3).
- Mallimaci, F., & Giménez, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. *Estrategias de investigación cualitativa, 1*, 23-60.
- Martín Fraile, B., & Ramos Ruiz, I. (2015). Escribir En La Escuela En Tiempos De Guerra. *Bordón. Revista de Pedagogía, 67*(3), 67. <https://doi.org/10.13042/bordon.2015.67304>
- Molero, A. (1991). *Historia de la educación en España. Tomo IV: La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moradiellos García, E. (2016). *Historia mínima de la Guerra Civil española*. Madrid, España: Turner Publicaciones.
- Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. división de estudios de posgrado Universidad Autónoma de nuevo León. *Facultad de psicología de México, 1-8*.
- Noreña-Peña, A., Moreno, N. A., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. M. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan, 12*(3), 263-274.
- Oscar González, (28, agosto, 2014). Oliver Stone y el revisionismo histórico: La historia no contada de Estados Unidos. Recuperado de <https://respUBLICARESTITVTA.blogspot.com/2014/08/oliver-stone-y-el-revisionismo.html>
- Paniagua, J. (2009). *La transición democrática. De la dictadura a la democracia en España (1973-1986)*. Madrid, España: Anaya.
- Puelles Benites, M. (2008). *Política y Educación en la España Contemporánea*. Madrid: UNED.
- Quecedo Lecanda, R., & Castaño Garrido, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica, 14*, 5-40.
- Randolph, J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review in Software Engineering. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 1-13*. Recuperado de <https://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=13>
- Reboratti, C., & Castro, H. (1999). Estado de la Cuestión y Análisis Crítico de Textos: guía para su elaboración. *Ficha de Cátedra, 1-3*. Recuperado de <https://cienciapoliticauspt.files.wordpress.com/2009/05/estadocuestion1.pdf>

- Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado (aprobado por el Consejo de Gobierno, sesión de 18 de enero de 2012, «B.O.C. y L.» n.º 32, de 15 de febrero, modificado el 27 de marzo de 2013).
- Sarduy Domínguez, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista cubana de salud pública*, 33.
- Sierra, V. (2012). *Palabras huérfanas: los niños y la Guerra Civil*. Madrid: Taurus.
- Sonlleve Velasco, M. (2018a). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Sonlleve Velasco, M. (2018b). *Proyecto “Vivir la Infancia en tiempos de guerra”*. Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid).
- Stone, O. (productor). (2012). *The Untold History of the United States* [serie de televisión]. Estados Unidos: RemantleMedia.
- Taylor, D., & Procter, M. (2008). *The literature review: a few tips on conducting it. Writing Support*, University of Toronto. Recuperado de <https://doi.org/10.1097/RUQ.0000000000000269>
- Taylor, S., & R.C. Bogdan (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tusell, J. (2007). *Historia de España en el Siglo XX: La crisis de los años treinta: República y Guerra Civil* (Tomo 2). Madrid: Santillana.
- Tusell, J. (2007). *Historia de España en el Siglo XX: La dictadura de Franco* (Tomo 3). Madrid: Santillana.
- Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 6, 61-73.
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. the interview in the qualitative research: trends and challengers. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Viñao, A. (2010). Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica. *Educación*, 36, 181-213.