



Universidad de Valladolid

**ENTRE EL FRANQUISMO Y LA TRANSICIÓN. LA
HISTORIA DE VIDA DE RITA Y JOSÉ LUIS, DOS
MAESTROS SEGOVIANOS**

ELABORADO POR: RAÚL MARCOS MARTÍN

**DIRIGIDO POR: SUYAPA MARTÍNEZ SCOTT Y MIRIAM
SONLLEVA VELASCO**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**MÁSTER DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES.
EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, ECONOMÍA Y
EMPRESA**

Julio, 2020

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este documento se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

AGRADECIMIENTOS

Las primeras personas en las que pienso una vez terminado este trabajo es en mi familia. Para empezar, mis padres Javi y Yoli, sin ellos no habría podido realizar esto. Gracias por vuestro trabajo y esfuerzo para que yo pudiese tener una educación. A continuación, mi hermano Pablo, persona que me guía y que es imprescindible en mi vida. También es importante hacer una mención a mi primo Iván, que me aguantó estos meses de confinamiento y estrés.

Después, es fundamental que de las gracias a mis tutoras, Suyapa y Miriam. Gran parte de este trabajo es vuestro. Muchas gracias por vuestro apoyo, comprensión y disponibilidad. Sois unas excelentes maestras. Me alegro de haber hecho este trabajo con vosotras.

A continuación, debo dar las gracias a los dos maestros, José Luis y Rita. Me hacía mucha ilusión hacer este trabajo con vosotros. Muchas gracias por vuestra amabilidad y disponibilidad. Una parte de este trabajo también es vuestro.

Para finalizar, dar las gracias a Javi y Mikel, compañeros inseparables durante este Máster. Al final, el trabajo tuvo su recompensa.

RESUMEN

El siguiente trabajo se centra en contar la historia de un matrimonio de maestros de la provincia de Segovia, que fueron educados en un ambiente rural durante el franquismo y que desarrollaron su docencia en tres épocas distintas: el tardofranquismo, la Transición y la posterior democracia. El objetivo principal de nuestro trabajo se centra en analizar cómo fue la educación de esos maestros, las diferencias de género existentes en la educación franquista y las transformaciones sociales y educativas que se produjeron en ese proceso de cambio en el que se sumió España en el último tercio del siglo XX. Para ello, hemos llevado a cabo el método biográfico-narrativo mediante el que desarrollamos una historia de vida con cada maestro, así como el análisis documental. De este modo, hemos llegado a la conclusión de que la segregación y el elitismo fueron los rasgos principales de la educación franquista, que fueron desapareciendo a partir de la Ley General de Educación de 1970 y de la llegada de la Transición.

PALABRAS CLAVE

Educación, Magisterio, Transición, Franquismo, Historia oral, Segovia.

ABSTRACT

The following work focuses on telling the story of a marriage of teachers from the province of Segovia, who were educated in a rural environment during Franco's regime and who teach at three different times: late Francoism, Transition and later democracy. Therefore, it is a way of analyzing how the education of these teachers was, the gender differences analyzed in Franco's education and the social and educational transformations that take place in that process of change that Spain was engulfed in the last third of the century XX. For this, we have carried out the biographical-narrative method with which we have developed a life story with each teacher, accompanying us with the pertinent documentary analysis. In this way, we have reached the conclusion of segregation and elitism were the main elements of Franco's education, they were disappeared from the General Education Law of 1970 and the arrival of the Transition.

KEYWORDS

Education, Teaching, Transition, Francoism, Oral History, Segovia.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	2
1.2. OBJETIVOS	3
1.2.1. Objetivo general	3
1.2.2. Objetivos específicos	4
1.3. JUSTIFICACIÓN.....	4
1.3.1. Justificación académica	4
1.3.2. Pertinencia y relevancia del estudio	5
1.3.2. Motivación personal	6
2. CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	7
2.1.1. Antecedentes históricos: la dictadura franquista	7
2.1.2. La Transición.....	11
2.1.3. Educación durante la Transición	15
2.1.4. La formación del profesorado durante la Transición.....	18
3. CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	28
4. CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	32
4.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	32
4.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	34
4.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
4.3.1. Técnica e instrumentos de obtención de datos	34
4.4. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS	43
4.5. CRITERIOS DE RIGOR	43
5. CAPÍTULO IV. MAESTROS SEGOVIANOS EN LA TRANSICIÓN	46
5.1. LA HISTORIA DE VIDA DE JOSÉ LUIS.....	46

5.1.1. Experiencias biográficas antes de la década de 1970	46
5.1.2. Un profesional del Magisterio en tiempos de la Transición	61
5.1.3. Biografía de madurez.....	68
5.2. LA HISTORIA DE VIDA DE RITA	71
5.2.1. El testimonio de infancia y juventud en la dictadura.....	71
5.2.2. Recuerdos de la Transición	87
5.2.3. El viraje hacia la madurez.....	94
6. CAPÍTULO V. DISCUSIÓN	97
6.1. EDUCACIÓN EN EL FRANQUISMO A TRAVÉS DE LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD	97
6.2. MAESTROS EDUCADOS EN EL FRANQUISMO	98
6.3. EL MAGISTERIO EN LA TRANSICIÓN	98
6.4. DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LAS TRAYECTORIAS PERSONALES Y PROFESIONALES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS QUE VIVIERON LA TRANSICIÓN	99
7. CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS.....	100
7.1. CONCLUSIONES	100
7.2. LIMITACIONES	102
7.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	103
REFERENCIAS	105

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Búsquedas en las bases de datos con los conceptos “Maestros y Transición española” y “Teachers and Spanish Transition”</i>	28
Tabla 2: <i>Comparación entre la investigación cualitativa y cuantitativa</i>	32
Tabla 3: <i>Cronología de la historia de vida de José Luis</i>	42
Tabla 4: <i>Cronología de la historia de vida de Rita</i>	42

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Clasificación por períodos de la Dictadura franquista</i>	7
<i>Figura 2. Categorías de análisis</i>	41
<i>Figura 3. José Luis con el cura cuando era monaguillo</i>	50
<i>Figura 4. Cuaderno de rotación</i>	53
<i>Figura 5. Libro de calificación escolar de José Luis en la Enseñanza Media</i>	57
<i>Figura 6. Escuela Normal de Magisterio de Valladolid durante el SXX</i>	58
<i>Figura 7. José Luis con su alumnado en el Zoo de Madrid el año de su jubilación</i>	70
<i>Figura 8. Hombres y mujeres recibiendo misa en Megeces en el SXX</i>	75
<i>Figura 9. Rita con compañeras de clase en sus primeros años en la escuela</i>	76
<i>Figura 10. Libro de calificación escolar de Rita en la Enseñanza Media</i>	80
<i>Figura 11. Albergue "Pilar Madrazo" de Cervera de Pisuerga durante el franquismo</i> ..	86
<i>Figura 12. Rita en el colegio "Santa Clara" en el año 1996</i>	93

1. INTRODUCCIÓN

La década de 1970 marcaría un antes y un después para la historia de España y su sistema educativo. Después de treinta y seis años de dictadura, en los que se hicieron visibles todos los rasgos característicos de un estado totalitario, en el último tercio de siglo, el país comenzó a sentar el camino hacia la democracia.

Muchos son los autores que destacan que uno de los primeros hitos que marcó este cambio en la historia de España fue la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Su impulso respondió a un deseo de evolución, a una intención expresa de responder a los cambios que se estaban viviendo en el país. El preámbulo de la ley se hace eco de esta realidad cuando expresa que:

Al iniciarse la fase de información pública, se decía algo en el «Libro Blanco» que es pertinente repetir ahora. La nueva política educativa «es un acto de fe en el futuro de España, así como en la capacidad renovadora de los españoles. Los medios no faltarán si la voluntad existe. La reforma educativa es una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana»¹

La LGE mostraba un cambio social a través de una reforma completa de la estructura educativa. La ruptura con los métodos, las orientaciones y las técnicas educativas aplicadas a lo largo de la dictadura, “promovía el camino hacia la igualdad de oportunidades, la mejora del rendimiento y la puesta en marcha de un proceso que apostaba por la democratización” (Mayordomo, 2002, p.22).

La muerte de Franco en 1975 favorecerá este tránsito hacia la democracia que se llevaba gestando desde el comienzo de la década. El referéndum sobre la reforma política en 1976, las primeras elecciones generales y los Pactos de la Moncloa en 1977, así como la Constitución Española de 1978, se convirtieron en hitos que abrieron las puertas a la modernización política y social española.

Pero, a pesar de este afán renovador que se presentó en este periodo de la historia contemporánea, fueron graves las tensiones y las luchas violentas que se hicieron visibles en el amanecer de una nueva era. El ansiado pacto social generó graves problemas entre los que querían continuar con el tradicionalismo y aquellos otros que soñaban con la

¹ BOE 187 del 6 de agosto de 1970 p.12527

modernización. La confrontación ideológica se hizo patente en todos los niveles de la vida pública y propició una oleada de conflictos y desafíos que llegaron hasta los albores de la década de 1990. Aún hoy, los reflejos de este complicado periodo aparecen frecuentemente en los discursos políticos y los medios de comunicación, un hecho que ha sido destacado por los historiadores para revelar la importancia de seguir investigando sobre lo ocurrido en aquellos años.

Esta inquietud ha sido clave para iniciar la investigación que aquí presentamos. Como veremos a lo largo del presente trabajo, han sido muchas las investigaciones que han tratado de analizar los cambios educativos que se produjeron al final del franquismo a través de fuentes escritas. Sin duda, estas investigaciones han sido clave para conocer cómo fue articulado el cambio educativo en nuestro país. Sin embargo, al margen de las investigaciones han quedado las voces de aquellos maestros y maestras que fueron educados durante la dictadura y convivieron a lo largo de su experiencia profesional con los cambios que se produjeron en este periodo. Sus testimonios son clave para profundizar en este relato educativo del pasado y conocer cómo fueron vividos los acontecimientos que marcaron el último tercio del siglo XX.

La investigación que presentamos se adentra en el testimonio de un matrimonio de maestros segovianos para conocer cómo vivieron aquellos docentes, educados en la dictadura franquista, el cambio hacia la democracia a nivel personal y profesional y analizar las consecuencias que tuvo aquel cambio de régimen político, en el plano social y educativo, desde una mirada asentada en el género.

Esta investigación 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. Desde el mismo, se pretende formar a los estudiantes que estén cursando titulaciones vinculadas con la Educación, en la historia educativa contemporánea a través del uso de testimonios de la escuela pretérita. El proyecto ha sido calificado desde el área de Innovación como destacado por su originalidad, su trayectoria y su capacidad formativa.

1.1. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Nuestro trabajo se articula en seis capítulos, desde los que tratamos de profundizar en el objetivo principal de nuestra investigación.

El primer capítulo está dedicado a la fundamentación teórica, en la que abordamos la época histórica de la Transición y su etapa precedente, el franquismo. Además, también explicamos los cambios educativos que se produjeron con la llegada de la Transición.

El capítulo segundo lo dedicamos al estado de la cuestión, en el que tratamos de analizar las distintas investigaciones vinculadas con nuestro objeto de estudio. Para ello, realizamos múltiples búsquedas en bases de datos a nivel nacional e internacional.

El tercer capítulo está centrado en la metodología y al diseño de la investigación empleados. Por una parte, exponemos la fundamentación teórica sobre el método y las técnicas de recogida de datos utilizadas, es decir, principalmente el método narrativo-biográfico y las historias de vida. Por otro lado, explicamos detalladamente cómo hemos utilizado las técnicas de obtención de datos y explicitaremos cómo hemos realizado el análisis de los mismos.

En el capítulo cuarto exponemos los resultados obtenidos a través del análisis de datos realizado de las dos historias de vida que componen nuestro TFM y que son el eje fundamental de nuestra investigación.

En el quinto capítulo se estructura la discusión de los datos, en la que pondremos a debate la información de otras investigaciones relacionadas con nuestro objeto de estudio. Para ello, reflexionaremos sobre las semejanzas y diferencias de esos estudios respecto al nuestro.

El sexto capítulo está destinado a las conclusiones, limitaciones y futuros desarrollos. En él tratamos de establecer relaciones entre la información obtenida mediante las historias de vida y el análisis documental para acabar ofreciendo las conclusiones de nuestra investigación. Además, exponemos los condicionantes que nos hemos encontrado a la hora de realizar esta investigación y las futuras líneas de investigación que pueden surgir del trabajo que hemos llevado a cabo.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general

Adentrarnos en la biografía de un maestro y una maestra que vivieron los cambios producidos en España en el último tercio del siglo XX.

1.2.2. Objetivos específicos

A partir del objetivo general que planteamos anteriormente surgen tres objetivos específicos. Con ellos procuramos analizar los rasgos educativos más característicos de la época de la historia española que tratamos en esta investigación. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Descubrir cómo fueron educados los maestros en la dictadura franquista.
- Analizar los cambios educativos que se produjeron con la llegada de la Transición a España, a través del testimonio de docentes que vivieron estos cambios en su práctica profesional.
- Revelar las diferencias de género presentes en las trayectorias personales y profesionales de docentes que vivieron el cambio educativo que se vivió en España a finales del siglo XX, con el fin de la dictadura.

1.3. JUSTIFICACIÓN

1.3.1. Justificación académica

El Trabajo Fin de Máster que presentamos está regulado por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En su artículo 15 establece que las enseñanzas de Máster concluirán con la elaboración y defensa pública de un trabajo de fin de Máster, que tendrá entre 6 y 30 créditos.

Por medio de este estudio se intenta demostrar el desarrollo de las competencias generales y específicas que se demandan para conseguir el título de Máster expuesto y que se concretan en la guía del Trabajo Fin de Máster. De forma específica podríamos señalar:

- Conocer y ser capaz de aplicar los conceptos, principios, teorías o modelos relacionados con la investigación social y la capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos, dentro de contextos relacionados con su área de estudio o multidisciplinares. (G1)
- Comunicar y presentar -oralmente y por escrito- a públicos especializados y no especializados sus conocimientos, ideas, proyectos y procedimientos de trabajo de forma original, clara y sin ambigüedades. (G4)
- Adoptar -en todos los aspectos relacionados con la formación en la investigación social- actitudes de respeto y promoción de los derechos fundamentales y de

igualdad entre hombres y mujeres, de igualdad de oportunidades, de no discriminación, de accesibilidad universal de las personas con discapacidad; así como una actitud de adhesión a los valores propios de una cultura de paz y democrática. (G6)

- Definir y delimitar los problemas de investigación de las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales como ámbito científico de investigación. (E2)
- Ser capaz de diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales como ámbito científico de investigación. (E4)
- Conocer y ser capaz de revisar desde las fuentes de información al estado de la cuestión en las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales. (E10)
- Ser capaz de interpretar adecuadamente y realizar un análisis crítico de los resultados obtenidos en el proceso de investigación. (E11)
- Ser capaz de organizar teórica y metodológicamente el proceso de investigación sobre un objeto de estudio propio del ámbito de las áreas de conocimiento implicadas. (E12)

1.3.2. Pertinencia y relevancia del estudio

La investigación que hemos llevado a cabo se centra en uno de los periodos que constituyen la actual línea de investigación en la historia educativa española, la Transición. Se trata de una época convulsa en la que se fraguaron una serie de cambios para dejar atrás una dictadura militar y pasar a vivir en una democracia. Estas transformaciones se produjeron en muchos ámbitos de la sociedad y uno de ellos es el educativo, campo en el que se centra nuestro trabajo y sobre el que existen pocas investigaciones que afronten esta temática, como veremos posteriormente.

Por tanto, con esta investigación queremos dejar constancia de una perspectiva distinta y poco conocida hasta el momento y dar a conocer cómo era la educación y la Formación del Magisterio en el último tercio del siglo XX en España, ya que tan vacía se encuentra esta temática en el campo de la historia educativa.

Otro aspecto que nos parece relevante de nuestra investigación es la metodología que hemos utilizado. Esta se basa en el método biográfico-narrativo a través de la técnica de las historias de vida. El empleo de esta técnica nos permite descubrir la información de primera mano por medio de los testimonios de un maestro y una maestra, que nos relatan sus vivencias y experiencias educativas, incluida su Formación del Magisterio.

Las investigaciones sobre esta temática que empleen una metodología semejante a la utilizada en nuestro estudio son inexistentes, lo cual nos parece significativo a la hora de valorar la pertinencia y relevancia de nuestro estudio. Además, nuestro trabajo se contextualiza en la provincia de Segovia, en la que no existen hasta el momento estudios que aborden la historia de la Transición desde la mirada del Magisterio.

1.3.2. Motivación personal

Esta investigación surge de la curiosidad que el investigador siente sobre la historia española del siglo XX y del interés sobre cómo era la educación en esos años, sobre todo desde el período histórico de la II República hasta la actualidad. Además, a todo ello se une también la motivación que tengo hacia la educación. Por tanto, tenía claro que el tema que iba a elegir para el Trabajo Fin de Máster iba a ser sobre historia de la educación.

Desde el Proyecto de Innovación Docente “Memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y otros recursos pedagógicos para la formación docente” me ofrecieron la posibilidad de conocer esta historia de la mano de testigos vivos. A partir de ese momento, hemos trabajado en estructurar un proyecto biográfico-narrativo que recuperara la voz de dos maestros cuyas experiencias personales y profesionales se concentraran en la dictadura y la Transición. Ambos protagonistas son del mismo lugar en el que yo vivo, un hecho que me ha llevado a emocionarme por recuperar su experiencia y analizarla.

Mi motivación, por tanto, se encuentra en la intención de que esta investigación contribuya al conocimiento y comprensión de esta época histórica, desde los aspectos educativos hasta los aspectos políticos y sociales. Es importante no olvidar de dónde venimos, ni olvidar a las personas que vivieron esta etapa tan oscura y que lucharon porque ahora convivamos en una sociedad democrática.

2. CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

El Capítulo I consiste en la fundamentación teórica del trabajo, que la dividimos en tres apartados relacionados con el objeto de estudio. Estos son los siguientes: la Transición, como hecho histórico; la educación durante la Transición y la Formación del Profesorado durante esta etapa. Además, también exponemos la época anterior de cada uno de los tres apartados para contextualizar el periodo en el que se centra nuestra investigación.

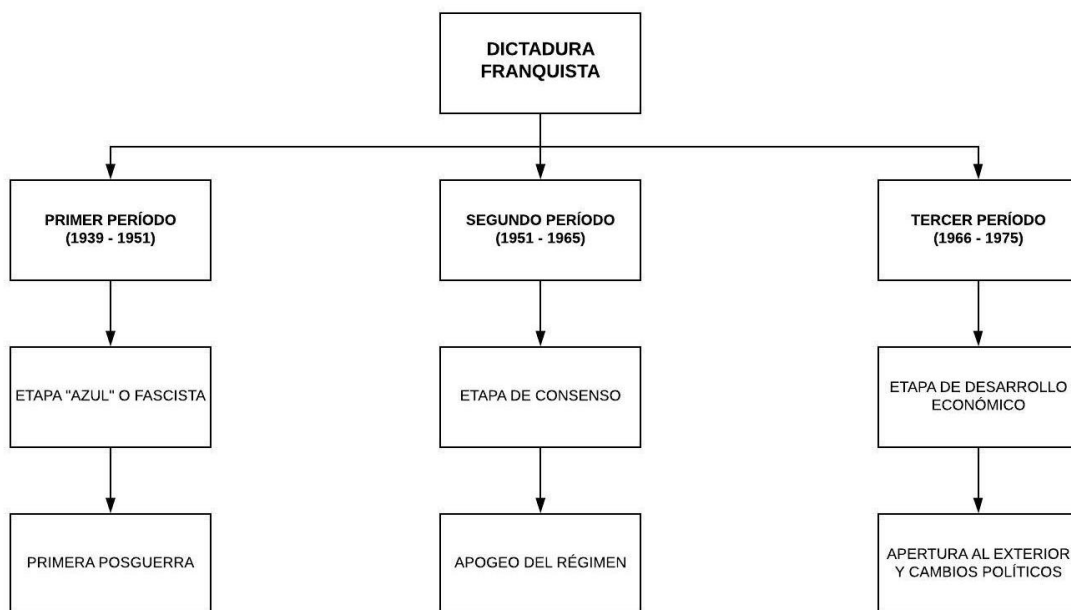
2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1.1. Antecedentes históricos: la dictadura franquista

Para poder entender qué es la Transición española y por qué surgió, nos remontaremos a la etapa anterior a la que vamos a investigar, la dictadura franquista.

El franquismo es un régimen político dictatorial que duró 36 años (1939-1975) y que se impuso tras la Guerra Civil española (1936-1939). Según Sonlleva (2013), Esta etapa tiene tres periodos visiblemente diferenciados:

Figura 1: Clasificación por períodos de la Dictadura Franquista



Fuente: (Sonlleva, 2013, p.18)

A pesar de que el período que tiene más interés para nuestro trabajo es la etapa de desarrollo económico, hemos creído conveniente detenernos en explicar aspectos clave de cada una de las etapas, con el fin de que el lector pueda situar los antecedentes de nuestro estudio y los cambios vividos en España desde mediados de siglo.

1) Primer período franquista (1939 – 1951)

El franquismo se remonta a la crisis de la estructura política de la Restauración y la vivencia de la dictadura de Primo de Rivera, hechos que impulsaron una extrema derecha contrarrevolucionaria durante la II República (Moreno y Sevillano, 2000). En 1936 se produjo un golpe de Estado militar contra la II República, que desencadenó en una guerra civil. El golpe fue cometido por un conjunto de generales españoles con Emilio Mola y Francisco Franco como líderes. Desde las primeras semanas de la Guerra Civil, o Cruzada como la llamaban los golpistas, Franco fue ganando poder hasta que acabó siendo proclamado Generalísimo en septiembre de 1936 en una junta militar (Di Febo y Juliá, 2005).

Al inicio, la estructuración del Nuevo Estado estuvo secundada por la Falange, la Iglesia y el Ejército, que fueron los tres pilares del Régimen. Durante este período se produjo una fase de “fascistización” ya que, tras la victoria de los sublevados en la Guerra Civil, la Falange comenzó a tener protagonismo. Falange Española Tradicionalista y de las JONS fue el único partido político durante el franquismo y tuvo rasgos del fascismo y del nacionalsindicalismo (Di Febo y Juliá, 2005; Fernández, 2011).

Fernández (2011) comenta que en esta etapa, con el gran dominio de la Falange, aparecieron diversas secciones del partido con el objetivo de abarcar todos los sectores de la población: Sección Femenina, Sindicato Español Universitario (exigía afiliación obligatoria), Frente de Juventudes y Delegación Nacional de Deportes.

La Iglesia se convirtió en aliada del Régimen, apoyando el Golpe de Estado, participando y justificando sus actos o lavando su imagen, siendo, por tanto, uno de los pilares de este. El propio Franco realizaba propuestas de reconstrucción, liberación y recatolización. Sin embargo, la realidad era que existía una disputa entre la Falange y la Iglesia por la hegemonía en distintos ámbitos sociales. A partir de 1945 se produjeron algunos cambios, en los que la Iglesia consiguió aún más poder, aumentando sus apariencias institucionales y sociales y extendiendo todavía más su discurso nacionalcatólico. El nacionalcatolicismo se constituyó durante la Guerra Civil como la doctrina de la reconquista. Además, se promulgó en el Fuero de los Españoles, una de las ocho Leyes Fundamentales de la Nación (Di Febo y Juliá, 2005; Núñez de Prado, 2014; Saz, 1999).

En cuanto a la política de género, el régimen franquista aplicó una nueva interpretación de las relaciones de género, y del mismo modo, de la identidad femenina. A las mujeres,

por ley, se les denegaba toda autonomía personal. Se las apartó y se les dio un papel secundario que las encerraba en la esfera doméstica. La dictadura franquista creó una legislación que discriminaba a la mujer y que la asignaba diferentes tareas con la intención de sostener los roles tradicionales (Di Febo y Juliá, 2005; Ortiz, 2006).

Por otro lado, el régimen franquista llevó a cabo una represión brutal hacia aquellas personas con ideas distintas a la política del Nuevo Estado tras la guerra. El interés era no solo eliminar al enemigo, sino atemorizar al conjunto de la sociedad para poder dominarla. La represión comenzó el mismo día de la rebelión militar, pero una vez acabada la guerra, el fin último de esta represión no era la de consolidar la dictadura, sino depurar a los derrotados hasta eliminarlos (Di Febo y Juliá, 2005).

En el ámbito económico, Fernández (2011) define que la política económica del primer período franquista fue de naturaleza autárquica, intervencionista y antiliberal, llegando a conseguir el aislamiento internacional durante los primeros años de posguerra.

2) Segundo período franquista (1951 – 1965)

Este período se caracterizó por el intento de manifestar hacia el exterior apariencia democrática del Régimen. Para ello, el Gobierno trató de situar a la Falange en un segundo plano y destacó la labor del catolicismo político, llegando a entrar en el propio gobierno ministros del Opus Dei. Toda esta operación de maquillaje se debe a la victoria de los Aliados en la Segunda Guerra Mundial, circunstancia por la que el régimen intenta ocultar todo rasgo fascista o autoritario (Di Febo y Juliá, 2005).

Durante esta etapa se incrementó la tolerancia del exterior a la dictadura de Franco debido al inicio de la Guerra Fría y al expreso anticomunismo del Régimen. Fernández (2011) enumera los acuerdos principales a los que llegó el franquismo con el exterior: el Concordato con el Vaticano (1953), los Pactos de Madrid con EEUU (1953), la entrada en la ONU (1955), la descolonización de Marruecos (1956). Asimismo, se produce la proclamación de Juan Carlos como sucesor de Franco a título de rey, amparándose en la Ley de Sucesión.

La economía autárquica fracasó, por lo que en este período se tuvieron que establecer reformas dedicadas a “la liberalización del comercio exterior, a la promoción de la industria y a la recuperación del sector agrícola” (Di Febo y Juliá, 2005, p.85). Además, se llevaron a cabo una serie de medidas como: la Reforma Fiscal (1957), el Plan Eléctrico Nacional, entrada en organismos internacionales (OCDE, FMI y el Banco Internacional

de Reconstrucción y Desarrollo) y el Plan de Estabilización (1959), que fue la reforma más importante de esta época cuyo objetivo era que España no cayera en bancarrota. No obstante, tras una fase de desarrollo, la crisis entró en recesión en la segunda parte de la década de los cincuenta como consecuencia de las tensiones creadas por la inflación. En los años sesenta, se realizó rápidamente un procedimiento de industrialización, que provocó la pérdida de población en los pueblos, en favor de las ciudades, y una intensa emigración, que produjo cambios profundos en la configuración social de España (Tusell, 2007).

Para finalizar, un hito a señalar en este periodo fue la celebración del IV Congreso del Movimiento Europeo o Contubernio de Múnich donde la oposición al régimen, algunos de ellos en el exilio, comenzó a reestructurarse. A su vez, comenzaron a producirse congregaciones de trabajadores contra el Régimen y se incrementaron las discrepancias del mundo de la cultura por medio de intelectuales, cineastas y escritores. También en aquellos años se presentaban voces críticas en el seno de la Iglesia, aumentando la oposición al régimen en el Concilio Vaticano II (Di Febo y Juliá, 2005; Fernández, 2011).

3) Tercer período franquista (1966 – 1975)

En esta época existió una separación entre tres sectores que convivían en el régimen: los partidarios al inmovilismo, los aperturistas y el gobierno de Carrero Blanco, manifestando la división existente en la sociedad española del momento y la política de la dictadura. Se aumentaron los cambios producidos en los otros periodos. Esto se debió a la fragilidad de un Régimen dividido al que se le sumó la tensión en la calle, que provenía del enfrentamiento y las protestas de estudiantes, obreros e intelectuales. La sociedad y la economía del país se estaba modernizando, y la clase media y trabajadora demandaba más libertad y dimensión política (Sonlleva, 2013).

Además, la oposición en esta época estuvo más activa después del IV Congreso del Movimiento Europeo, comentado anteriormente, al que acudieron personalidades muy diversas, tanto opositores interiores (monárquicos liberales o demócratas cristianos) como los opositores exiliados (socialistas, republicanos o nacionalistas). La oposición controló la universidad, aumentaron las huelgas, aparecieron nuevos sindicatos y surgieron organizaciones terroristas como ETA² (Fernández, 2011).

² ETA ('Euskadi Ta Askatasuna' en euskera; 'País Vasco y Libertad' en castellano) fue una organización terrorista que se creó en 1958. Era contraria al franquismo y lo combatió de manera militarizada, como consecuencia de la represión sufrida en Euskadi.

En esta última década, anterior a la muerte de Franco, la represión y los estados de excepción estaban a la orden del día. Era la manera que tenía el régimen de contrarrestar las protestas estudiantiles y la lucha obrera. Asimismo, los nacionalismos, tanto vasco como catalán, fueron aumentando su poder. Con Franco enfermo desde comienzos de los años 70, el dictador deposita la continuidad del Régimen en el almirante Luis Carrero Blanco, que en 1973 asumió la Presidencia del Estado. El 20 de diciembre de ese mismo año, Carrero Blanco fue asesinado por ETA. Después de este asesinato, ETA aumentó sus actividades terroristas.

Con la muerte de Carrero Blanco, la dictadura se encontraba ya en peligro. Aun así, en 1975 efectuó las últimas condenas a muerte, a pesar de la fuerte oposición que se encontró tanto en España como en el extranjero. Franco autorizó la Jefatura del Estado al Ministro de Gobierno con Carrero Blanco, Arias Navarro. Su ardua tarea fue la de intentar controlar todos los problemas sociales y políticos que había en ese momento. El 20 de noviembre de 1975 Francisco Franco muere, produciéndose posteriormente la transición a la democracia (Tusell, 2007).

2.1.2. La Transición

La muerte del dictador trajo consigo el fin de una etapa que dejaba atrás uno de los períodos más represivos de nuestra historia reciente, la dictadura franquista. La Transición dio paso a la restauración de una democracia parlamentaria de la mano de Juan Carlos I de Borbón.

Si bien, no existe un consenso entre los historiadores sobre la fecha de inicio y fin de este período, vamos a tomar el trabajo de Colomer (1999) como referente para contextualizar la etapa en la que se centra nuestro estudio. Elegimos la cronología de este autor puesto que creemos que la Transición no finalizó en 1978 con la aprobación de la Constitución, dado que en años posteriores continuaron existiendo las tensiones e inseguridades propias de esta etapa, llegándose a producir un intento de Golpe de Estado en 1981. Este autor explica que la Transición española se extiende de 1976 a 1981, donde se encuentran dos grandes etapas diferenciadas. La primera destaca por las negociaciones entre las distintas divisiones franquistas y, la segunda, en la que predominaron las negociaciones y pactos entre los franquistas reformistas y la oposición al régimen.

1) Primera etapa (1975 – 1977)

Esta etapa transcurrió desde la muerte del dictador Francisco Franco, el 20 de noviembre de 1975, hasta las primeras elecciones parlamentarias, que tuvieron lugar el 15 de junio de 1977.

Antes de su muerte, Franco designó a Juan Carlos de Borbón como su sucesor a la Jefatura del Estado en julio de 1969, amparándose en la Ley de Sucesión. Juan Carlos de Borbón fue proclamado por las Cortes tras jurar fidelidad a los principios del Movimiento Nacional y las Leyes Fundamentales del Reino. Tras la muerte del dictador en 1975, la primera medida que tomó el monarca fue la ratificación del primer ministro que estuvo con Franco, Arias Navarro. Además de que tenía un carácter autoritario, fue jefe político durante la Guerra Civil y posteriormente jefe de la policía (Colomer, 1999).

En junio de 1976, tras la dimisión de Arias Navarro, el rey Juan Carlos nombra a Adolfo Suárez como primer ministro. Las causas de la dimisión se pueden fundamentar en varias razones. Una de ellas puede ser que careciera de la destreza suficiente para implementar su reforma política. A ella se opusieron tanto los inmovilistas, por considerarla demasiado exagerada, como los reformistas, por considerarla demasiado laxa. El nuevo primer ministro fue Adolfo Suárez, un hombre menos conocido y más implicado en la causa reformista (Colomer, 1999; Redero y Pérez, 1996; Tusell, 1997).

En noviembre de 1976, se aprobó la Ley para la Reforma Política en las Cortes franquistas. La clave del éxito fue doble gracias a Adolfo Suárez. Primero, Suárez se mantuvo alejado de los franquistas para poder continuar con la maniobra de compromiso y amenaza; y segundo, hizo aprobar una ley para la reforma política, no una reforma política. Esta ley implicaba la convocatoria de elecciones, donde las decisiones posteriores dependerían de los resultados (Candela, 2017; Colomer, 1999).

Una vez la Ley para la Reforma Política fue aprobada en las Cortes, tuvo que ser sometida a referéndum, siendo aceptada mayoritariamente por el pueblo español.

La Ley para la Reforma Política reconocía la soberanía popular y los derechos fundamentales de la persona y creaba unas Cortes democráticas que podían modificar las Leyes Fundamentales en aquéllo [*sic*] que la propia ley no hubiera derogado; en todo caso, podían establecer una nueva legalidad siempre a través del procedimiento contemplado en el mismo texto (Redero y Pérez, 1996, p. 279).

Esta primera etapa preelectoral comprendió 1976 y la primera mitad de 1977. Las negociaciones se llevaron a cabo solamente entre franquistas (blandos y duros), es decir, no hubo negociaciones con la oposición, exceptuando la reunión que tuvo Adolfo Suárez con Santiago Carrillo. Carrillo era el líder del Partido Comunista de España (PCE), sobreviviente de la Guerra Civil y exiliado. Lo que buscaba con esta reunión secreta con Adolfo Suárez era la legalización de su partido para las elecciones de junio de 1977, demanda que Suárez acepta a cambio de que el PCE reconociera la monarquía y la unidad de España, con la correspondiente bandera bicolor (Colomer, 1999).

Durante estos años hubo una crisis económica a nivel mundial debido a la subida del petróleo. En España, a ello se le sumaba la trascendental crisis política que había en esos momentos. Como consecuencia se produjo una fuerte inestabilidad en la balanza de pagos y el incremento del endeudamiento exterior (Tusell, 1997)

Además, a todo eso se añadió el paro, producido principalmente por la grave crisis económica y por el aumento de personas en edad de trabajar, debido a la vuelta de muchos emigrantes y al reconocimiento del trabajo femenino y su remuneración, hechos novedosos en la sociedad española. Los problemas económicos ya se manifiestan durante la segunda parte de los años setenta debido al incremento del paro, pero se vuelven todavía más preocupantes en los años ochenta, llegando a superar el 20% en 1982 (Muñoz, 2008; Tusell, 1997).

En el terreno social también se apreciaron cambios que provocaron un desarrollo social. El avance modernizador fue palpable en numerosos elementos de la sociedad española durante estos siete años que van desde la muerte de Franco hasta el gobierno del PSOE (Tusell, 1997).

2) Segunda etapa (1977 – 1981)

Esta etapa comenzó justo después de las elecciones de 1977 y continuó hasta el intento de golpe de Estado producido en 1981 por algunos miembros del Ejército y un grupo de guardias civiles con el teniente Antonio Tejero a la cabeza.

Los resultados de las elecciones de 1977 no fueron los que Adolfo Suárez esperaba para su partido, la Unión de Centro Democrático (UCD). La UCD no obtuvo la mayoría absoluta de escaños en el Congreso de los Diputados, por lo que Adolfo Suárez tuvo que negociar con los miembros de la oposición (Colomer, 1999).

A raíz de estas negociaciones surgieron diversos compromisos. Los distintos acuerdos fueron factibles gracias a las renunciaciones que los dos sectores ejecutaron de varias de sus proposiciones. Para empezar, los distintos partidos políticos refrendaron los Pactos de la Moncloa, en los que se incluyeron medidas de equilibrio y limpieza económica. Esto se debe a que entre 1974 y 1981 se originaron una serie de etapas de recesión, que provocaron una inestabilidad económica con una limitada capacidad de restablecimiento de la economía. Por lo tanto, Adolfo Suárez buscó un gran acuerdo económico, originándose así los Pactos de la Moncloa³, comentados anteriormente (Colomer, 1999; Redero y Pérez, 1996; Soto, 2017).

Después se constituyeron gobiernos en las regiones de Cataluña, País Vasco y Galicia de manera temporal. Por último, se produjo el compromiso fundamental, que consistió en una Constitución democrática, negociada y desarrollada por todos los actores políticos y que acabó con las leyes franquistas. Esta Constitución fue aprobada en las Cortes el 31 de octubre de 1978 y ratificada por el pueblo español a través del referéndum del 6 de diciembre de 1978 (Colomer, 1999; Rivas, 2014).

Todos estos cambios provocaron una crispación en algunos franquistas, ya que Adolfo Suárez en un principio les prometió reformas moderadas. Por tanto, algunos de ellos intentaron reiteradamente organizar un golpe de Estado (uno de los intentos es la llamada “Operación Galaxia” en 1978) hasta que lo llevaron a cabo el 23 de febrero de 1981 sin mucho éxito. Este mismo día diversos militares y guardias civiles intentaron encerrar a los diputados dentro del Congreso, pero finalmente el golpe fue desmantelado (Tusell, 1997).

Sobre la etapa de la Transición existen numerosas interpretaciones y juicios acerca de su valor y el propio proceso. La mayoría de ellas califican la transición española de modélica, aunque existen excepciones que no la catalogan de la misma manera (Candela, 2017).

Como autores que interpretan que la etapa la Transición fue modélica, nos encontramos con Maravall (1982) o Juliá (2010). En cambio, otros autores como Morán (1991) califica la Transición como una continua y organizada traición de todas las figuras políticas hacia

³ Los Pactos de la Moncloa fueron unos acuerdos en materia económica y social llevados a cabo por todos los protagonistas políticos en octubre de 1977. Fueron necesarios debido al progresivo empeoramiento de la economía española (Soto, 2017).

sus inicios y hacia su pasado, o Baby (2018) que habla sobre el mito de que la Transición española fue modélica y pacífica.

2.1.3. Educación durante la Transición

En este apartado nuestra mirada se concentrará en la educación durante el período de Transición en España. Para comenzar, vamos a centrarnos en la educación franquista, pero sobre todo en su última etapa, ya que fue la etapa anterior a la Transición y podremos constatar así múltiples diferencias entre ambas.

2.1.3.1. Antecedentes: la educación franquista

Siguiendo a Viñao (2014), la educación franquista tuvo dos etapas diferenciadas, que coexistieron en el tiempo, es decir, no se tuvo que terminar una etapa para que empezara la siguiente.

La primera etapa se extendió desde 1936 hasta 1957 y destacó por sus rasgos totalitarios y nacionalcatólicos. Una vez acabada la Guerra Civil, el bando golpista mostraba un rechazo total a la política educativa de la Segunda República, pero tampoco se centraron en diseñar un sistema escolar sólido, sino que se limitaron a decretar órdenes que eliminaran puntos concretos de la legislación republicana. El Gobierno, en los primeros años, solo utilizó la educación para transmitir su ideología, adoctrinando a los menores en los valores de patria y religión. Además, también se eliminó la coeducación y se comenzó a segregar por sexos, y en el currículo empezaron a aparecer asignaturas propias para hombres, como Formación del Espíritu Nacional, y asignaturas propias para mujeres, como Enseñanza de Hogar (Moratalla y Díaz, 2008; Sonlleve et al., 2020; Viñao, 2014).

Además, en los primeros años de la dictadura franquista se produjo una depuración del funcionariado público, poniendo especial interés en el cuerpo docente, para prevenir la propagación de ideas contrarias al Nuevo Estado. Los gobernantes mediante las consignas de Patria y Religión querían imponer una enseñanza clasista y tradicional, alejada del discurso institucionista. Esta depuración provocó la falta de profesionales docentes, por lo que se incorporaron en ese puesto a personalidades adeptas al Régimen como excombatientes o mutilados, sin importarles su capacitación docente (Cruz, 2016; Domínguez, 1991; González, 1994; Morente, 2001).

Además, en esta etapa se produjo un suceso muy importante que fue la aprobación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945. Esta Ley afirmó la educación nacionalcatólica que

quería transmitir el Régimen, ya que la dejó al servicio de la Iglesia. (Cruz, 2016; Rodríguez-Izquierdo, 1998; Viñao, 2014).

La Iglesia tuvo un papel muy importante en esta época, tanto político, como económico, social y moral. La Iglesia fue pieza fundamental de la educación en el primer período del franquismo, ya que el Nuevo Estado dio mucha importancia a la formación moral católica. Además, controlaban muchos centros educativos y tenían competencia para efectuar inspecciones en el interior de los colegios (Martínez y Kárpava, 2016).

De este modo podemos afirmar que, durante el primer período de la dictadura, la educación franquista se caracterizó por los siguientes rasgos (Moratalla y Díaz, 2008):

- 1) Enseñanza religiosa fundamentada en tres aspectos: educación con ética y doctrina católica, enseñanzas religiosas obligatorias y legitimidad de la Iglesia para realizar inspecciones.
- 2) El Estado se encontró en un segundo plano en materia de educación, tarea que correspondía a la Iglesia.
- 3) Educación elitista, ya que existió “un sistema educativo de “doble vía”: una para las élites, el bachillerato, y otra para las clases más desfavorecidas” (p.286).

La segunda etapa se prolongó entre los años 1957 y 1975 y se singularizó por su avance tecnocrático. En estos años se intentó que existiese un vínculo entre la educación y la ciencia (Cruz, 2016).

En plena dictadura, en los primeros años de la década de los sesenta, el Ministerio de Educación Nacional sabía de la necesidad de realizar una serie de transformaciones en la enseñanza de la población de España. En 1962, esta institución expuso frente a la UNESCO el propósito de construir colegios, aumentar la edad escolar hasta los 14 años, intentar reducir la alta tasa de analfabetismo que aún existía en nuestro país y fomentar la cultura. Lo prioritario en España en esos años era el progreso económico, pero existían algunas dificultades. Una de las más importantes era la escasa formación de la población en general y concretamente de las mujeres. Por tanto, las instituciones orientaron su plan de acción hacia la inevitable formación femenina en favor del rendimiento económico español. Con ella, el Gobierno toleró el establecimiento de la coeducación en las Escuelas Normales, suavizando también la división por sexos en los niveles de párvulos y primaria, permitió la participación común del profesorado de los dos sexos en tribunales de oposición de primaria y autorizó que las maestras pudiesen impartir su enseñanza en

colegios masculinos de primaria, participación prohibida hasta ese instante (Cruz, 2016; Robles, 2018).

Durante esta etapa se sucedieron distintos planes y leyes educativas. Una de las leyes educativas más importantes fue la Ley General de Educación de 1970, de la que hablaremos después, y que fue abriendo camino a una educación más democrática.

2.1.3.2. Educación durante la Transición

Tras el fallecimiento del dictador se inició en España un proceso de transformación de la sociedad y política española. La educación también se modificó, ya que existió tanto en el gobierno como en la sociedad, una percepción desarrollada de crisis educativa. Para iniciar esa reforma se sucedieron una serie de circunstancias, como la ilusión e importancia que la sociedad empezaba a atribuir a la educación, planes de estudio insuficientes e inadecuados, formación profesional anticuada o la gran presión social. También influyeron las revueltas estudiantiles (Díez, 1992).

La reforma de la educación se inició antes de la muerte de Francisco Franco. Después de toda la coyuntura existente en el momento, el Gobierno decidió tomar medidas nombrando como ministro de Educación y Ciencia a José Luis Villar Palasí, que promulgó la Ley General de Educación en 1970.

Beas (2010), González (2013) y Moratalla y Díaz (2008) coinciden en que esta ley es una de las más relevantes de la historia, ya que consiguió resolver algunos problemas de antaño y se universalizó la enseñanza primaria. No obstante, dicha ley tiene que sortear algunos obstáculos, desde aspectos económicos hasta el ámbito humano. Entre los primeros destaca el que los medios económicos empleados fueron escasos para poder abarcar la totalidad del gasto necesario para llevar a cabo tal reforma educativa. Además, en el ámbito humano hubo diversos impedimentos por una parte del profesorado, que seguían atrapados en la vieja praxis y eran reticentes a los cambios.

Villar Palasí fue capaz de comprender que el sistema educativo existente en ese momento no satisfacía las necesidades actuales de la población. La LGE fue la solución a las crecientes peticiones de una educación más democratizada (Puelles, 2008).

Esta ley incorporó una serie de elementos innovadores, como la evaluación continua, la enseñanza comprensiva y el incremento del período de escolaridad. Sin embargo, también abrigó grandes decepciones como la modificación del Bachillerato Unificado (BUP), la

formación profesional, el problema político de la enseñanza universitaria, la insuficiente y escasa dotación presupuestaria, etc. (Beas, 2010).

Además, no existió compromiso entre los expertos para utilizar la normativa de la ley, principalmente porque no tenían la formación pedagógica suficiente. Además, “las inercias y rémoras del pasado frenaban el proceso. No fue fácil cambiar las rutinas pedagógicas y los esquemas de pensamiento de un profesorado ideologizado por el nacionalcatolicismo” (González, 2013, p. 30).

Una vez había comenzado el proceso de transición política se emprendieron diversos asuntos de interés público como la educación. Sin embargo, continuó la normativa y la estructura del sistema educativo del período previo hasta que, en 1990, se llevó a cabo la reforma constituyente originada en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) (González, 2013).

Con la LGE, la clasificación del sistema educativo quedó separado de la siguiente forma:

- a) Educación Preescolar: dividida en dos ciclos, el jardín de infancia para niños de 2 y 3 años, y la Escuela de Párvulos para niños de 4 y 5 años; b) Educación General Básica (EGB): compuesta de ocho cursos para alumnos de 6 a 13 años; c) Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP): organizado a lo largo de tres cursos y con dos especialidades, las letras y las ciencias. Destinado a alumnos de 14 a 16 años; d) Curso de Orientación Universitaria (COU): un año de duración para alumnos de 17 años; e) Educación universitaria: los estudios cursados en Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias. Duración media de los estudios de 3 a 5 años; f) Formación Profesional: de primer grado para los alumnos en posesión del Certificado de Escolaridad; de segundo grado para los alumnos en posesión del título de Bachillerato o en después de cursar Formación Profesional de primer grado; y de tercer grado para los alumnos con estudios universitarios terminados o después de realizar la Formación Profesional de segundo grado; g) Educación permanente de adultos. (Cruz, 2016, p. 59)

2.1.4. La formación del profesorado durante la Transición

En este apartado nos centraremos en la formación del profesorado durante la época de la Transición española. Para ello, comenzaremos explicando la formación del profesorado durante la etapa franquista, para poder entender el porqué de los cambios producidos durante la Transición en este ámbito.

2.1.4.1. La formación del profesorado durante la dictadura franquista

La formación del profesorado durante la dictadura franquista tuvo grandes cambios con respecto a la etapa anterior, la II República.

Para esta etapa de formación de los maestros y maestras nos vamos a guiar por la organización de Rodríguez-Izquierdo (1998), que consta de tres periodos diferenciados. El primero abarcará los años de la Guerra Civil y los primeros del franquismo, es decir, desde 1936 hasta 1945. Se analizará el plan de estudios profesional, detallando el establecimiento del Plan Bachiller en 1940 y el plan provisional del Magisterio de 1942. El segundo periodo irá desde 1945 a 1950, donde analizaremos los planes de esos años. Estos planes poseen como marco general la publicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 y del Reglamento de las Escuelas del Magisterio en 1950. Por último, el tercero comprenderá los últimos años del franquismo, es decir, de 1950 a 1975. En estos años se promulgó un nuevo plan de estudios de Magisterio.

1) De la Guerra Civil a 1945

A lo largo de la Guerra Civil convivieron dos modelos educativos, el republicano y el nacionalcatolicista. En el caso del bando franquista, las Escuelas Normales fueron depuradas, ya que el gobierno republicano había puesto mucho interés en la formación de los maestros para cambiar la sociedad y mejorar la cultura, alejando de su formación las consignas que pretendía imponer el Nuevo Estado (González, 1994). Según González (1994), era tal la preocupación por la unidad de España que se dictó una orden el 27 de noviembre de 1937⁴ que decía lo siguiente:

Alcanzando la labor depurada del Magisterio a más de 50.000 maestros, la publicación en el Boletín Oficial de Estado de las sanciones o confirmaciones acordadas por cada caso, crea problemas de imposible solución, de no destinar por entero las páginas de aquél a la publicación de los acuerdos o de aumentar considerablemente el volumen del Boletín por lo que no existiendo precepto legal que obligue a su inserción se dispone que se haga en el Boletín Oficial de la provincia donde el expediente de depuración se ha tramitado.

La Guerra Civil tuvo notables consecuencias para la sociedad española. En las Escuelas Normales implicó el desmantelamiento y regresión de lo que se había conseguido gracias al plan de la II República. El rasgo más relevante de los planes de estudio franquistas fue en el ámbito ideológico, que influyó en todos los niveles e instituciones escolares y en la

⁴ Orden de 27 de noviembre de 1937 (BOE del 1 de diciembre).

propia formación docente. Para ello, la formación del magisterio en los albores del franquismo se centró en tres pilares: la programación de una etapa de formación concisa centrada en inculcar los valores del Nuevo Estado; la formación de un profesorado joven que podía ser manejado y adoctrinado; y la inclusión de una serie de disciplinas que facilitaran el cambio ideológico (Domínguez, 1991).

Más adelante, el 10 de febrero de 1940, se regló el Plan Bachiller. Este plan agilizó la conversión de bachilleres en maestros. Además, supuso la separación por sexos en las escuelas independientes y restauró las normas y los diferentes aspectos anteriores al Plan de 1914 (Rodríguez-Izquierdo, 1998). Para poder conseguir el título de maestros, González (1994) y Rodríguez-Izquierdo (1998) comentan que los bachilleres tuvieron que desarrollar unos cursos. En estos cursos se enseñaban las siguientes asignaturas: Religión y Moral, Religión e Historia Sagrada, Pedagogía e Historia de la Pedagogía, Prácticas de Enseñanza, Caligrafía, Labores y Economía. También comentan la necesidad de aportar un comprobante sobre la conducta moral y política y de afección al Movimiento.

El 24 de septiembre de 1942 se reguló el plan provisional de los estudios del magisterio mediante una Orden Ministerial, donde se establecieron los requisitos para poder ingresar en las Escuelas Normales y para realizar el curso los estudiantes bachilleres. Todo ello queda recogido en la Ley Fundamental de Primera enseñanza, cuyas condiciones esenciales pasamos a resumir: a) para entrar a la Escuela Normal solamente se requiere la realización de un examen de cultura general primaria a los doce años de edad; b) el plan constituye tres años de formación cultural y uno de formación profesional; c) las alumnas acudirán por las mañanas a clase y los hombres por la tarde, en la enseñanza oficial; d) también se constituyen cursillos de perfeccionamiento del profesorado (Rodríguez-Izquierdo, 1998).

Además, Domínguez (1991) expone que los planes de 1942 y de 1945 contaban con una gran carga ideológica y con una marcada improvisación, llegando a existir cierta precipitación a la hora de confeccionar sendos planes. Ambos se legislaron mediante Órdenes Ministeriales, es decir, no sé promulgaba el plan completo, sino que se iban incluyendo poco a poco los aspectos necesarios.

Una de las Órdenes Ministeriales más importantes fue la Orden Ministerial del 6 de diciembre de 1943 con la que se revelaban los Cuestionarios de 2º curso de Cultura

General. En estos Cuestionarios se añadieron, además de las materias comunes para cada sexo, las labores y enseñanzas del hogar solamente para las alumnas. Estas asignaturas solo para mujeres eran impartidas también por mujeres. Asimismo, tenían rasgos característicos en el currículo, los contenidos y objetivos que se les asignó: rol específico o tareas personales conforme a cada sexo, lo que indica que existía una severa división en el empleo docente (Rodríguez-Izquierdo, 1998).

Otras Órdenes Ministeriales importantes fueron la Orden Ministerial del 4 de octubre de 1944 y la del 16 de octubre de 1944, por la que se notificaba el segundo y tercer curso del Plan Provincial de las Escuelas Normales. Más adelante, se finalizaría la organización de los cursos mediante la Orden Ministerial del 26 de octubre de 1945, la cual ordenaba el desarrollo de un cuarto curso adicional de índole pedagógica y las prácticas de enseñanza (Domínguez, 1991; Rodríguez-Izquierdo, 1998).

2) De 1945 a 1950

El 17 de julio de 1945 entró en vigor la Ley de Educación Primaria y el Reglamento de las Escuelas de Magisterio. Con esta Ley, la Educación Primaria se determinó como obligatoria, gratuita, separada por sexo y desarrollada en Castellano. Además, se instauraron nuevos principios en toda la institución primaria, incluso en las Escuelas Normales: a) era necesario disponer de los cuatro cursos de bachillerato y tener la edad mínima de 14 años; b) las Escuelas Normales estaban diferenciadas según el sexo; c) se permitió la producción de Escuelas privadas y de la Iglesia; d) el sistema estaba compuesto por un examen de admisión, tres años de enseñanza y un examen final; e) se concretó un aumento en las especialidades formativas y culturales, en la doctrina religiosa, cultura patriótica y educación física y social. También se buscó una formación industrial mercantil, agrícola e industrial para los maestros y de enseñanzas del hogar para las mujeres. Por tanto, se quería un maestro medianamente culto, pero con responsabilidad moral, patriótica y religiosa acorde al Régimen impuesto (Domínguez, 1991; Rodríguez-Izquierdo, 1998).

Para aplicar esta Ley se decretaron diferentes Órdenes Ministeriales. Las más importantes fueron las del 26 de octubre y del 15 de noviembre de 1945, con las que se instituía el cuarto curso del plan provincial y se detallaban sus asignaturas, respectivamente, y la del 14 de octubre de 1946, con la que se decretó por completo el nuevo plan de estudios. El nombre de Escuelas Normales se cambió por el de Escuelas de Magisterio. Además,

también llamó mucho la atención la importancia en la separación por sexo en la asignatura de Educación Física y Deportes (Rodríguez-Izquierdo, 1998).

El 7 de julio de 1950 se promulgó el Reglamento de las Escuelas de Magisterio, entrando en vigor un nuevo plan mediante un Decreto en el que, además de una propuesta de conjunto, se expresaron los principios fundamentales del nuevo ordenamiento. Los elementos formativos quedaron agrupados en distintos espacios: político-social, religioso y moral, cultura general, físico y profesional teórico-práctico. Por otro lado, la estructuración de estos estudios contó con 4 cursos de enseñanza primaria, 4 de bachillerato y 3 de formación en la Escuela de Magisterio (Domínguez, 1991; Rodríguez-Izquierdo, 1998).

Además, con la publicación de este Decreto se realizaron distintos cambios con respecto al reglamento previo. Algunos de estos cambios fueron los siguientes: a) admisión mediante examen de la cultura propia del bachillerato; y b) los estudios de las Escuelas de Magisterio deberían ser básicamente formativos y educativos (Rodríguez-Izquierdo, 1998).

3) De 1950 a 1975

En esta etapa, el primer cambio educativo fue la reforma que se realizó el 21 de diciembre de 1965, de la Ley de Educación Primaria. Este cambio demandaba modificaciones en los planes de estudio. En esta Ley, así como en sus sucesivas modificaciones, se plasmaba la separación por sexos, pero en la que se presentaban algunas excepciones, expuestas en los artículos 14 y 20. Se exceptuaba la separación por sexos en las Escuelas de párvulos en que no sea posible la división, pero tutelados por una maestra, así como en las escuelas mixtas (Domínguez, 1991; Rodríguez-Izquierdo, 1998).

Por otro lado, encontramos ciertas similitudes entre el plan de 1967 y el de 1931 con respecto a la preparación previa, la formación profesional de los aprendices o el año de prácticas. Por otra parte, las principales diferencias las encontramos en la formación del profesorado de las disciplinas instrumentales y de la parte didáctica y metodológica. Además, aumenta la importancia de las Ciencias de la Educación ya que acaparan el 25 por ciento de las horas lectivas (Beas, 2010; Domínguez, 1991; Rodríguez-Izquierdo, 1998).

Tres años más tarde de la promulgación de esta Ley se instauraron las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, incorporándose a las

Universidades y terminando así su autonomía. Por otro lado, los estudios se estructuraron de la siguiente forma: cuatro años de enseñanza primaria, seis de enseñanza media, dos de formación profesional y uno de práctica profesional. Este plan tenía una serie de rasgos característicos que comentamos a continuación: a) se exigía el título de bachillerato superior; b) las prácticas eran renumeradas y la supervisión dependía de la Escuela Normal y de la Inspección; c) los alumnos y alumnas con mejores notas accedían al cuerpo docente; d) los contenidos pedagógicos, psicológicos y las prácticas eran los prioritarios, a los que se le añadían cursos de artes plásticas, educación cívica y sanitaria, etc.; y e) la preparación psicológica y pedagógica se enfocaba en el aprendizaje de la naturaleza del niño (Domínguez, 1991; Rodríguez-Izquierdo, 1998).

La década de los 70 comenzó con la publicación de la Ley General de Educación del 4 de agosto de 1970. Esta Ley fue la primera tentativa de modernización educativa después del franquismo. Con ella se intentó aplicar en España un sistema educativo conforme a los rasgos socioeconómicos del momento. Es una de las leyes más importantes en lo que se refiere al sistema educativo en España, donde uno de sus aciertos fundamentales fue el establecimiento de una Enseñanza General Básica (EGB), que iba desde los 6 hasta los 14 años y era obligatoria. Sin embargo, también hubo algunos fracasos, como ya hemos comentado con anterioridad, como la renovación del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y la formación profesional, con un planteamiento académico inapropiado, y la educación universitaria con problemas principalmente políticos o por la insuficiente asignación de fondos. Por otro lado, se expandió la enseñanza pública creándose un mayor número de puestos escolares. Se abrieron diferentes colegios públicos y sus matriculaciones crecieron a un buen ritmo, perjudicando en este caso a los colegios privados. En cuanto a las enseñanzas del Magisterio la situación mejoró debido a las modificaciones legislativas que se realizaron y se produjo así un incremento en los sueldos (Beas, 2010; González, 2013; Robles Sanjuán, 2018).

A continuación, llegó el Plan de 1971, que fue experimental hasta que acabó aplicándose en 1977. Este plan debía de representar una transformación significativa al incluirse los estudios de Magisterio en la Universidad. Sin embargo, en materia pedagógica no se solucionaban las dificultades reales que se encontrarían los estudiantes en la enseñanza ordinaria, aunque se impartiría la didáctica de distintas asignaturas, como la Didáctica de la Lengua, Didáctica de las Ciencias o Didáctica de las Ciencias Sociales (Beas, 2010; Domínguez, 1991; González, 2013).

2.1.4.1. La formación del profesorado durante la Transición

1) Características de la Ley General de Educación en la formación del profesorado

Después de la muerte del dictador, España comenzó un proceso de cambio, donde el sistema político se fue adaptando a la situación. Durante esta época, el modelo de educación pública había mejorado desde la llegada de la LGE. El número de puestos docentes se incrementó gracias al aumento de la escolarización. El principal problema que tenía el ámbito educativo era la influencia de la política franquista, como en el resto de esferas de la sociedad española. La Transición tenía que verse reflejada en todos los ámbitos de la sociedad, incluido la educación, que también necesitaba una renovación (González, 2013).

La normativa presentó un nuevo panorama para la labor docente, ajustándose al desarrollo que se estaba produciendo en la sociedad española de esta época. En ese contexto se generó la renovación pedagógica y el avance hacia una educación democrática y plural. En el ámbito de la formación docente comenzó una fase de transición, puesto que desde los organismos legales y el Estado se propuso un proceso de transformación educativo, que se creía que era necesario para mejorar la formación docente (Benejam, 2002).

Desde la educación se aspiraba a mejorar los problemas sociales, las proclamas que acentuaban la desigualdad y las quejas frente a la centralización política. Para ello, se querían retomar las prácticas pedagógicas de la primera etapa del siglo XX. El currículo se transformó y pluralizó, con la intención de dar respuesta a las necesidades formativas de la población. Otra característica importante fue el cambio de una educación elitista a una educación de masas, que propició la llegada de las clases populares a la enseñanza superior. Por otro lado, en el plano económico, la dotación presupuestaria era insuficiente para poder llevar a cabo todas las modificaciones necesarias que demandaba tal crecimiento educativo (González, 2013, 2016).

Gracias al regreso democrático a España, se consiguen una serie de avances, con los que “se alcanza la escolarización total en la enseñanza obligatoria, desciende la ratio maestro-alumno, se refuerza la enseñanza pública y se incorporan innovaciones en los centros” (González, 2013, p.33). La etapa de la Transición española sirvió para solucionar diferentes problemas, también en materia educativa, ya que fue una época de acuerdos y

pactos, tales como los pactos políticos y sociales de 1977, que ayudaron a realizar diversas modificaciones para conseguir una educación de calidad (González, 2013, 2016).

2) Modificaciones en la formación del profesorado

En esta época España progresó gracias, entre otros, al desarrollo tecnológico y económico. En el ámbito académico, aparecieron movimientos cosmopolitas, se incluyeron novedades educativas y se manifestaron corrientes críticas dentro del cuerpo docente. Con la Ley General de Educación se lograron algunos avances como la dignificación de la profesión docente, ya que los nombraron profesores de EGB, la innovación en la educación primaria, la tecnificación de la enseñanza o el progreso en la igualdad de oportunidades. Esta Ley no era la única en vigor, ya que mientras se titulaban las primeras generaciones del Plan de 1971, también se titulaban las últimas del Plan de 1950 y del Plan de 1967, ambos finalizados. Además, la Ley General de Educación experimentó diversas transformaciones durante los 20 años que estuvo en activo. El calendario asignaba de manera paulatina su plena instauración en 1980. Por otro lado, a esta Ley le influyó la continuación del orden autocrático y de las ideas educativas franquistas en el terreno docente, lo cual limitó su recorrido didáctico. En el ámbito pedagógico también se progresó, pero distintos grupos docentes no estaban por la labor de asumir las diferentes transformaciones, estaban sujetos a los hábitos, procedimientos y convicciones del pasado, lo que produjo cierta ralentización a la hora de actualizar metodologías y de mejorar la escolarización para acabar con el absentismo (González, 2013, 2016).

Las Escuelas de Magisterio tardaron en anexionarse a la Universidad. La modificación se desarrolló en 1972, pero no se constituyó hasta 1983 con la Ley de la Reforma Universitaria. No obstante, no quedaron absolutamente integradas hasta la publicación de la LOGSE en 1990. El cuerpo docente de las Escuelas de Magisterio se encontró en un plan universitario que no conocía, debido a que no se informó de las indicaciones hasta 6 años más tarde, por lo que se denominó Plan Experimental a causa de su eventualidad. Este plan estuvo vigente hasta la llegada de la LOGSE con su nuevo plan de estudios. Sin embargo, el Plan de 1971 fue innovador en cuanto a la formación docente, con el inconveniente del escaso periodo de prácticas. Su reforma suponía un cambio en el desarrollo formativo con modificaciones en la formación inicial o la labor del profesorado. Asimismo, como veremos más adelante, se intensificaba la pedagogía contemporánea sin acabar con el método previo. Estas transformaciones produjeron

confusión en el cuerpo docente, lo que desencadenó cierta oposición a la nueva formación y a las transformaciones metodológicas (González, 2013).

Se empezó a preparar al profesorado en ideales democráticos, lo cual no era muy frecuente, por lo que tuvo sus dificultades. La formación del profesorado intentó paliar las carencias educativas de los docentes, primando la parte cultural a la profesional, desplazando a las disciplinas pedagógicas y las prácticas (González, 2013). Al respecto, Gimeno (1982) comenta que “el profesor en formación reproduce la propia pedagogía que con él practicaron” (p. 96), es decir, que es tan importante la preparación pedagógica, como la puesta en práctica de la misma.

Existió cierta innovación en la metodología que se combinaba con la preparación y pedagogías pretéritas. Según González (2013), “se estimulaba la crítica, la reflexión, la originalidad, el desarrollo de aptitudes, reconocimiento a las individualidades, el trabajo individual y de equipo, la participación, cooperación... Igualmente, se establecía la evaluación continua del trabajo desarrollado por el alumnado” (p.36).

3) La formación inicial del profesorado

En esta época, la plantilla de las Escuelas de Magisterio tenía una escala social inferior a los profesores de Bachiller, lo cual cambió con la publicación de la LGE en 1970, que los ascendía a estatus universitario. En la parte práctica, los profesores de las Escuelas de Magisterio siguieron repitiendo las didácticas más tradicionales con sus alumnos. Además, la comunidad docente se encontraba oprimida por las diversas transformaciones que iban a influir en su praxis y en su autonomía. Se fijaron los Programas Renovados en 1982, los cuales eran regulaciones que reformaron los programas educativos de diversas asignaturas, estableciendo sus objetivos y enseñanzas mínimas. El progreso de estos programas concluyó con la LOGSE (González, 2013, 2016).

Al final de la etapa franquista se generaron una serie de movimientos, como los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), en los que estaban involucrados el profesorado de las Escuelas Universitarias junto a otros grupos docentes, que criticaban la pedagogía de ese momento. La pedagogía alternativa a la tecnocracia disfrutó de cierta propagación entre el colectivo docente, pero siempre estando controlados por los organismos oficiales. Durante los años transcurridos entre la promulgación de la LGE en 1970 hasta la finalización de la Transición (1981) se produjo en España un ambiente pedagógico importante con multitud de propuestas innovadoras. Toda esta atmósfera

innovadora buscaba avances y una modernización en el ámbito educativo y de la escuela. Algunos ejemplos de proyectos pedagógicos fueron: las Escuelas de Verano, el colectivo Freinet o el Movimiento de Educadores Milanianos (González, 2013; Hernández, 2011).

La Transición fue el momento propicio para que se realizaran las transformaciones que la educación necesitaba. Por tanto, los políticos implantaron nuevas medidas, como ampliar el modelo público de educación, perfeccionar la formación docente o innovar en pedagogía y didáctica, ya que eran aspectos que resultaban necesarios para renovar el sistema educativo. Finalmente, el PSOE tras su triunfo en las elecciones generales de 1982, se propuso la creación de una ley educativa sujeta a los principios democráticos que mejorara la LGE. Era un desafío por el progreso educativo y la formación docente para, además, intentar cambiar también la sociedad (González, 2013).

3. CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado indagamos sobre las distintas investigaciones que se relacionan con nuestro objeto de estudio. Con estas guías teóricas plantearemos nuestro estado del arte o de la cuestión sobre la temática abordada en nuestra investigación. Según González (2005) el estado del arte o de la cuestión “resume y organiza los resultados de investigación reciente en una forma novedosa que integra y agrega claridad al trabajo en un campo específico” (p. 4). Para la elaboración de este estado de la cuestión hemos seguido una serie de fases: 1) búsqueda de descriptor; 2) análisis cuantitativo de los datos; 3) lectura y reflexión sobre las publicaciones que son de interés para nuestro TFM; 4) vacíos temáticos sobre las cuestiones relacionadas con nuestro trabajo.

Para realizar el proceso de búsqueda de la literatura existente, hemos tenido que definir un concepto de búsqueda, tanto en castellano como en inglés. El concepto de búsqueda es “Maestros y Transición española” en castellano y “Teachers and Spanish Transition” en inglés. Esta búsqueda la desarrollamos en las bases de datos que tienen un mayor reconocimiento a nivel nacional e internacional. En este caso, utilizamos cinco bases de datos que pasamos a describir: Dialnet, Scopus, Web of Science (WOS), Teseo e ISOC.

La búsqueda realizada en las distintas bases de datos (Dialnet, Scopus, WOS, Teseo e ISOC) con el descriptor marcado nos dio un total de 312 resultados (Tabla 1). Después de analizar los distintos documentos nos parecieron de interés para nuestra investigación 25 de todos ellos, que podrían agruparse en artículos de revista, tesis doctorales, libros y capítulos de libro. A continuación, expondremos una tabla en la que precisaremos los documentos encontrados en cada base de datos, el número de documentos de cada tipo en cada una de ellas y el intervalo de fechas en que están comprendidos los distintos documentos encontrados.

Tabla 1.

Búsquedas en las bases de datos con los conceptos “Maestros y Transición española” y “Teachers and Spanish Transition”

Base de datos	Total	Artículos revista	Tesis doctorales	Libros	Capítulos de libro	Interés para el TFM	Fecha elementos
Dialnet	89	19	47	7	16	13	1990-2019
Scopus	139	104	-	28	7	6	2000-2020
WOS	47	44	-	3	-	5	1995-2019

Teseo	37	-	37	-	-	1	2009-2019
ISOC	28	28	-	-	-	13	1994-2017
Total	312	167	84	38	23	25	1990-2020

Fuente: elaboración propia

Una vez realizado el análisis cuantitativo, trataremos de reflexionar y discutir las diferentes líneas temáticas en las que podrían agruparse las publicaciones que son de interés para nuestra investigación. Las líneas temáticas elegidas son cuatro: escuela rural, renovación pedagógica, profesorado y política educativa. En el interior de todas estas investigaciones nos parece que es necesario destacar la importancia de una investigadora, Tamar Groves, puesto que sus trabajos siguen una línea similar a nuestra investigación.

En cuanto al tema de escuela rural hemos encontrado la investigación de Groves (2011a), que analiza las prácticas educativas que aplicaban los docentes de los Movimientos de Renovación Pedagógica en el ambiente rural de Salamanca en el periodo de la Transición española. También hemos descubierto el trabajo de García, García y Vilches (2016), que investigan sobre la importancia que tuvieron las diputaciones provinciales, en este caso la Diputación Provincial de Valencia, para combatir el analfabetismo existente en entornos rurales en las épocas del tardofranquismo y la Transición. Por último, sobre este tema hemos encontrado la investigación de Groves y González (2019), en la que tratan de estudiar a los maestros y maestras de la época de la Transición desde la perspectiva rural, pues la mayoría de investigaciones respecto a este periodo se realizan desde la visión urbana, como dos de los trabajos que analizamos en este estado de la cuestión. Las investigaciones de Blanco-Valdés (2018); y González-Moreno (2019), estudian los organismos principales del Estado y las políticas educativas de los fundamentales partidos políticos, primando la perspectiva urbana a la rural.

En este punto agrupamos las investigaciones encontradas que tratan sobre el tema de la renovación pedagógica. Para empezar, encontramos a los trabajos de Fernández (2015); Groves (2008; 2017); y Hernandez y Gómez (2016), que investigan la pedagogía del francés Célestin Freinet y su retorno a España en la segunda mitad de los años setenta, durante la Transición española. Esta pedagogía también sufrió la represión franquista y fue muy importante para la concepción de la identidad del maestro. Además, también descubrimos la investigación de Tort y Pujol (2015), que gira en torno a las movilizaciones educativas que se produjeron en el paso del franquismo a la democracia buscando una nueva educación. Para ello, indagan sobre la relación existente entre los

movimientos renovadores españoles durante la Transición y el ejercicio pedagógico empleado en Italia. Para finalizar, hemos encontrado la investigación de Groves (2011b) que analiza el peso que tuvo la pedagogía de Paulo Freire en la España de la Transición española.

A continuación, en este punto reunimos las investigaciones que tratan sobre el tema del profesorado. Primero, encontramos la investigación de San Román (2007), que analiza la transformación que sufrió la sociedad española en el proceso de transición hacia una democracia mediante la comunicación con las maestras de la época. Asimismo, descubrimos el trabajo de González (2014), que investiga sobre la Formación Inicial del Profesorado (FIP) en Canarias desde el tardofranquismo, con la creación de la Ley General de Educación y del Plan de Estudios de 1971, hasta la llegada de la Transición. Además, encontramos la investigación de González y Martín (2016), que analizan la FIP desde el tardofranquismo hasta la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. Por último, está la investigación de Blanco-Valdés (2018) en la que diversos maestros de la Transición española realizan análisis y reflexiones de la época en cuestión.

Para finalizar, en este punto agrupamos las investigaciones que tratan sobre el tema de política educativa. De este modo, aparecen las investigaciones de Gómez (2016); Groves (2009; 2014); y Hernández (2007), que analizan las movilizaciones que realizaron los maestros en la Transición española con la intención de que mejoraran sus condiciones de trabajo, se produjese una renovación pedagógica y se desarrollara una reforma educativa. También encontramos la investigación de González-Moreno (2019), que analiza la política educativa del periodo tardofranquista y las ideas y concepciones educativas del PSOE durante la Transición española. Otro estudio a destacar en este punto es la de Milito y Groves (2013), que investigan sobre dos rasgos importantes en la creación de la reforma educativa. Estos rasgos son la renovación por parte de las altas esferas del discurso utilizado y la mejora democrática gracias a las asociaciones de maestros. Asimismo, encontramos la investigación de Hernández (2014), que trata sobre las asociaciones y sindicatos docentes y el movimiento de enseñantes. Por último, conviene destacar el trabajo de Mahamud, Groves, Milito y Hernández (2016), que analizan los enfoques sobre la guerra y la paz en la educación en la Transición española. Esto se debe al valor que se le dio durante el franquismo a la guerra, incluso en el sistema educativo, y a la importancia de la educación cívica para cambiar ese aspecto.

Conviene señalar algunas de las limitaciones de nuestro estado de la cuestión. En este sentido, hemos detectado que las propias bases de datos desechan algunas investigaciones que queremos tener presentes en este trabajo por su importancia para el objeto de nuestro estudio, como es el caso de Aznar (2009); Nash (2011); Robles (2010; 2018); y Rodríguez (2008). Estos estudios muestran una panorámica que complementa nuestra investigación y nos permitirán discutir los resultados de la misma.

Después de realizar el análisis de todas las publicaciones que nos han parecido de interés para nuestra investigación, hemos llegado a la conclusión de que existen muy pocas investigaciones que aborden el tema del magisterio durante la Transición y son casi inexistentes las que lo desarrollan empleando la metodología biográfico-narrativa. También es importante comentar la existencia de vacíos temáticos de carácter regional, de género y educativo. Son estas limitaciones las que dan valor al presente trabajo cuyo objetivo se centra en conocer las historias de vida de un maestro y una maestra cuya experiencia personal y profesional coincide con esta etapa de la Transición española, que tan ausente está del discurso historiográfico.

4. CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

El objetivo principal de nuestra investigación es adentrarnos en la biografía de un maestro y una maestra que vivieron los cambios producidos en España en el último tercio del siglo XX. Nuestro estudio se enmarca en la investigación cualitativa y toma como principal metodología la investigación biográfico-narrativa. En este capítulo del trabajo expondremos cómo se articula nuestra investigación.

4.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Para comenzar, lo más adecuado es precisar cuál es el significado de investigación cualitativa, para poder comprender por qué nuestra investigación se basa en este método.

Coincidimos con la definición de Krause (1995) que explica que la metodología cualitativa hace referencia a los métodos que permiten una creación de conocimiento, que se produce sobre el sustento de conceptos. Estos conceptos son los que facilitan la disminución de dificultad y, a través de las conexiones entre ellos, se produce la concordancia del resultado científico. Además, Cook y Reichardt (1986) realizan una comparación entre la investigación cualitativa y cuantitativa, que expondremos a continuación:

Tabla 2.

Comparación entre la investigación cualitativa y cuantitativa

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.
Fenomenologismo y “vertehen” (comprensión).	Positivismo lógico.
Observación naturalista y sin control.	Medición penetrante y controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”.	Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”.
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado.
Valido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”.	Fiable: datos “sólidos” y repetibles.
No generalizable: estudios de casos aislados.	Generalizable: estudios de casos múltiples.
Holista.	Particularista.
Asume una realidad dinámica.	Asume una realidad estable.

Fuente: (Cook y Reichardt, 1986, p. 29)

La investigación cualitativa requiere seguir una serie de pasos para su realización, que expone Álvarez-Gayou (2003) y que pasamos a describir:

1) definir tema, problema y preguntas; 2) importancia y relevancia del estudio; 3) viabilidad del proyecto; 4) definir objetivos del proyecto; 5) búsqueda bibliográfica; 6) fundamentar la elección del paradigma cualitativo para responder a las preguntas; 7) definir paradigma interpretativo; 8) definir características de los participantes; 9) definir procedimientos para la obtención de información; 10) análisis de datos; 11) elaboración del informe final. A lo largo de nuestro trabajo hemos seguido los pasos anteriormente expuestos, con el fin de fundamentar la investigación (p. 9).

La principal metodología empleada para la obtención de datos en esta investigación ha sido el método biográfico que, Szczepanski (1978) define como

una forma de investigación en la que para la solución de un problema se recogen exclusivamente materiales que contienen manifestaciones humanas acerca de su participación en sucesos y en acontecimientos semejantes a procesos; en la base de tales relatos se ofrece una descripción de estos procesos y se sientan hipótesis encaminadas a explicarlos (p.234).

La investigación biográfico-narrativa se origina en la Escuela de Chicago, a partir de la publicación de Thomas y Znaniecki “El campesino polaco en Europa y América” entre 1918 y 1920, desde la cual se empieza a usar el término “life history” (Camas, 2001; Rodríguez, Gil, y García, 1999). Además, Szczepanski (1978) afirma que el método biográfico surge en un momento en que los sociólogos comienzan a indagar empíricamente cada una de las áreas de la vida social relegando, por tanto, la investigación que explica la condición de la sociedad humana de una manera unificada.

El método biográfico-narrativo tiene varios tipos de narrativas distintas (Pujadas, 1992):

- Los relatos de vida: son biografías expuestas según son contadas por los relatores.
- Las historias de vida: son reconstrucciones biográficas formadas por narraciones y otras fuentes.
- Los biogramas: son anotaciones biográficas de varias biografías particulares.

Además, Connelly y Clandinin (1995) sugieren que la narrativa se puede utilizar con un triple sentido: “el fenómeno que se investiga (la narrativa, como producto escrito o hablado); el método de la investigación (investigación narrativa, como forma de reconstruir y analizar) y el uso que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines” (p.12).

Por otro lado, Fernández (2012) expone tres principios éticos que se deben llevar a cabo con los entrevistados: principio de respeto a la autonomía personal, principio de confidencialidad y principio de justicia.

Por tanto, el paradigma en el que se basa esta investigación es el interpretativo, ya que el método biográfico y, en este caso, las historias de vida se sustentan sobre un punto de vista subjetivo.

4.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación las elaboramos después de haber escogido el tema de investigación y conforme al paradigma en el que se incluye nuestro estudio. Creswell (2014) comenta que las preguntas de investigación indagan e investigan sobre las conexiones que existen entre las variables que se están estudiando. Se suelen emplear comúnmente en el ámbito de las ciencias sociales.

Las preguntas iniciales que nos formulamos para comenzar esta investigación fueron: ¿Cómo vivieron el cambio a la democracia aquellos jóvenes educados en el franquismo? ¿Qué les llevó a algunos de aquellos jóvenes a estudiar Magisterio? ¿Qué cambios educativos se produjeron con la llegada de la Transición? ¿Cómo vivieron esos cambios los docentes?

4.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo a Bisquerra (2004), entendemos que el diseño de una investigación cualitativa debe caracterizarse por ser “inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente” (p. 284). En este sentido, nuestra investigación se ha ido modificando en función de las necesidades, obstáculos y oportunidades encontradas.

Además, según Henríquez y Zepeza (2004), el investigador debe detallar con exactitud el manejo de las variables, la temporalidad y el momento y la cantidad de veces en que se necesitaron para la obtención de los datos, aspectos que pasamos a exponer en los siguientes apartados.

4.3.1. Técnica e instrumentos de obtención de datos

Para el desarrollo de esta investigación hemos utilizado la historia de vida como método de investigación. La metodología biográfico-narrativa es la que guía a los instrumentos de recolección de datos: entrevistas y análisis documental.

4.3.1.1. Historias de vida

Mediante el método biográfico se intenta enseñar el discurso personal de un sujeto, agrupando, para ello, sucesos o apreciaciones sobre su propia vida. Todo ello se concreta en nuestra investigación a través de dos historias de vida, realizadas a un hombre y una mujer que vivieron como docentes la etapa de la Transición (Bisquerra, 2004; Bolívar, 2004; Pujadas, 1992; Rodríguez et al., 1999; y Sanz, 2005).

Por otro lado, coincidimos con Bisquerra (2004) y Ferrarotti (2007) en su concepción sobre las historias de vida. Para ellos, son un método que se emplea con el fin de conseguir información mediante la relación con la experiencia vivida y el entorno de las personas.

Ruiz Olabuénaga (1999) y Chárriez (2012) comentan que se persiguen cuatro objetivos principales al emplear las historias de vida: “1) captar la totalidad de una experiencia biográfica; 2) captar la ambigüedad y cambio; 3) captar la visión subjetiva; 4) descubrir las claves de interpretación de los fenómenos sociales” (p. 279).

Podemos encontrar varias formas de clasificar las historias de vida. Por un lado, Ruiz (1999) las clasifica según donde se ponga el foco de atención en:

- Reminiscencia: la importancia reside en la reconstrucción de una parte de la historia mediante las vivencias de las personas que lo han experimentado.
- Assessment: la importancia se encuentra en el planteamiento de políticas sociales mediante las historias de gente de colectivos con problemas específicos.
- Investigación teórica: enfocado en el análisis de causas que se dirigen a un camino asociado con condiciones marginales.

Otra clasificación es la que aportan Pujadas (1992); Rodríguez et al. (1999); Sanz (2005); y Sarasola y Hornillo (2003) y que dividen las historias de vida en:

- Relatos únicos: la historia de vida se fundamenta de un caso.
- Relatos cruzados: la historia de vida se fundamenta a través de varias narraciones de personas colaterales a la persona principal.
- Relatos paralelos: la historia de vida se fundamenta a través de diversos casos dentro de un camino semejante.

Además, Pujadas (1992) establece las etapas necesarias para la creación de una historia de vida. Estas etapas son cuatro y las detallaremos a continuación:

- Fase inicial: se desarrolla el marco teórico dando a conocer el objetivo del trabajo y determinando la totalidad del mismo. Además, en esta fase se elige a los informantes.
- Fase de encuesta: el investigador debe programar y elegir la manera más apropiada de recoger información, en la que diferencian cuatro opciones: documentos personales, relatos autobiográficos, entrevista biográfica y observación participante.
- Fase de registro, transcripción y elaboración: se anota la información para después organizarse y categorizarse en unidades de contenido.
- Fase de análisis e interpretación: se procesa el contenido de la historia de vida.

Por último, una vez hemos expuesto lo que es la historia de vida y sus diversas clasificaciones, pasamos a analizar qué tipos de historias de vida hemos desarrollado en nuestra investigación. Por un lado, en ella hemos empleado la reminiscencia, ya que nos adentramos en las vivencias de un maestro y una maestra para conocer la realidad de la época que estamos investigando. Por otro lado, en nuestra investigación también hemos llevado a cabo relatos paralelos, ya que la historia de vida se fundamenta de dos casos, anteriormente descritos, que están inmersos en el mismo objetivo.

3.3.1.2. Entrevista

Según Alonso (1995); Álvarez-Gayou (2003); Bisquerra (2004); Rodríguez, Gil y García (1999) y Valles (1999), la entrevista es una técnica de ámbito cualitativo cuyo fin es recoger información de manera verbal e individualizada y se desarrolla sobre sucesos que han sido experimentados por el sujeto entrevistado.

Además, Bisquerra (2004) explica que existen diferentes tipos de entrevistas en función de su estructura y diseño o en función del momento en que se realicen. Respecto a las primeras, Bisquerra (2004) y Rodríguez et al. (1999) distinguen entre: entrevistas estructuradas, entrevistas semiestructuradas y entrevistas no estructuradas. En función del momento de su realización, Bisquerra (2004) divide las entrevistas en: iniciales o exploratorias, de desarrollo o de seguimiento y finales.

A continuación, explicaremos los tipos de entrevistas según su estructura y diseño, siguiendo a Bisquerra (2004) y Rodríguez Gómez et al. (1999):

- a) Entrevista estructurada: “el investigador planifica previamente la batería de preguntas en relación con un guion preestablecido, secuenciado y dirigido” (p. 337).
- b) Entrevista semiestructurada: “parten de un guion que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener. [...] Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad” (p. 337).
- c) Entrevista no estructurada: “son aquellas que se realizan sin un guion previo. [...] La entrevista se construye simultáneamente a partir de las respuestas del entrevistado” (p. 337).

Además, también explicaremos las entrevistas según el momento de su realización, apoyándonos otra vez en el trabajo de Bisquerra (2004):

- a) Entrevista inicial o exploratoria: “el objetivo es la identificación de aspectos relevantes y característicos de una situación para poder tener una primera impresión y visualización. [...] Permite al investigador situarse y elaborar un marco de actuaciones futuras” (p. 338).
- b) Las entrevistas de desarrollo o de seguimiento: “tienen dos objetivos: a) describir la evolución o el proceso de una situación, o de un aspecto determinado dentro del contexto de estudio [...]; y b) profundizar y conocer más exhaustivamente la forma de vida, relaciones, acontecimientos y percepciones” (p. 338).
- c) La entrevista final: “el objetivo es contrastar información, concluir aspectos de la investigación, o bien informar sobre determinados asuntos con la finalidad de continuar el proceso de investigación” (p. 338).

Después de explicar lo que es una entrevista y su tipología, podemos comentar que en nuestra investigación trabajamos a través de entrevistas semiestructuradas. Empleamos este tipo de entrevista porque partimos de unas preguntas iniciales pero, según se van desarrollando las entrevistas, vamos modificándolas o incluyendo otras para ahondar en información de interés tanto para la persona entrevistada, como para el objeto de la investigación.

3.3.1.3. El análisis documental

Siguiendo a Bisquerra (2004), el análisis de documentos es una técnica de recogida de información que consiste en la revisión de documentos. El análisis documental es muy

útil para completar y comprobar los datos recogidos a través de las otras técnicas desarrolladas.

El análisis de datos en nuestro estudio ha consistido en leer e interpretar las investigaciones relacionadas con nuestro objeto de estudio, los documentos oficiales, las fuentes legislativas y los documentos personales de los participantes como fotografías.

A. CÓMO HEMOS CONSTRUIDO LAS HISTORIAS DE VIDA

Pujadas (1992) plantea una clasificación para la composición de las historias de vida, en la que establece cuatro etapas, que pasaremos a detallar a continuación vinculándolas con nuestro trabajo.

1. Fase inicial

Para empezar, la primera actuación desarrollada fue la fundamentación teórica sobre el período objeto de nuestra investigación. El período histórico en concreto fue la Transición española y que según la clasificación de Colomer (1999) se extiende desde 1976 hasta 1981. Además, analizamos la época anterior a la que centra nuestra investigación para conocer qué acontecimientos históricos sucedieron en esos años y cómo era la sociedad de esa época, es decir, contextualizar el momento histórico investigado para realizar un análisis más enriquecedor.

El período anterior que hemos revisado es el del franquismo. Con esta revisión hemos querido exponer cuál era la situación en la que se encontraba España, tanto social como educativamente, para que se produjera años después una transición hacia un modelo democrático de país.

Después de realizar este paso, continuamos revisando la literatura que había sobre nuestro objeto de estudio para llevar a cabo el estado de la cuestión y comprobar si nuestra investigación era original, relevante e innovadora. Para eso, realizamos una búsqueda en diferentes bases de datos nacionales e internacionales para verificar la información publicada sobre este tema.

De este proceso de revisión y búsqueda, comprobamos que existen escasas investigaciones sobre la temática que abordamos en nuestro estudio, cómo vivió el Magisterio la Transición dentro y fuera del aula y que no se conocen investigaciones que trabajen esta temática en nuestro contexto, la provincia de Segovia.

En una etapa posterior fuimos formándonos sobre la técnica de obtención de datos principal de nuestro estudio, la historia de vida, para prepararnos y poder llevarla a cabo. Una vez analizamos toda la información, organizamos lo necesario para ponerla en práctica, es decir, elaboramos la batería de preguntas que nos guiaría en las entrevistas, contactamos con los entrevistados y preparamos los instrumentos necesarios (teléfono móvil, grabadora, etc.).

Además, también utilizamos fotografías de los entrevistados, como podemos ver en el Anexo, que completen la información obtenida mediante las historias de vida.

2. Fase de encuesta

a) Contacto con el matrimonio de maestros jubilados con los que desarrollamos las historias de vida

Con anterioridad al desarrollo de las entrevistas se produjo un contacto presencial con la maestra y el maestro jubilados con los que íbamos a realizar las historias de vida. En esta reunión se les expusieron algunos aspectos de interés:

- Fin de la investigación.
- Objetivos de nuestro trabajo.
- Período histórico en el que se centra nuestro estudio.
- Explicación de la técnica de obtención de datos, la historia de vida.
- Motivos por los que han sido elegidos para dicha investigación.
- Posibilidad de retirar la información que consideraran oportuna de las historias de vida.

b) Consentimiento informado por parte de los entrevistados

Después de la confirmación de los entrevistados, se pasó a suscribir entre ambas partes un consentimiento informado, en el que los entrevistados muestran su acuerdo a la hora de ceder la información producida en las entrevistas para su uso con fines de investigación. Además, el entrevistador se compromete a ceñirse a los principios éticos de la investigación, preservando los derechos, la privacidad, los intereses, así como el anonimato de los participantes, si fuese necesario.

c) Reuniones con cada protagonista del estudio para elaborar su historia de vida

Con anterioridad a la realización de las entrevistas se contactó con los informantes por teléfono para concretar las fechas y horarios disponibles para el desarrollo de las mismas. Se intentó que entre una reunión y otra hubiese por lo menos un día de separación para poder analizar y transcribir lo expuesto en la entrevista anterior.

Como consecuencia de la crisis sanitaria de la COVID-19, las entrevistas se realizaron de manera telemática. Las primeras entrevistas fueron por videollamada, pero debido a diferentes problemas de conectividad, se decidió realizar las siguientes entrevistas por teléfono.

d) Materialización de las entrevistas

Antes de comenzar el desarrollo de las entrevistas, se contactó con los entrevistados con el fin de recordar y validar la fecha y el horario establecidos.

Cuando llegó el día de la realización de las entrevistas se organizó todo lo fundamental para el desarrollo de las mismas. Las primeras entrevistas con el maestro fueron por videollamada, por lo que fue necesario preparar más instrumentos (ordenador, grabadora, cuaderno de campo, preguntas de las entrevistas y bolígrafos). Las siguientes entrevistas se realizaron telefónicamente y fueron grabadas, por lo que se necesitaron menos instrumentos (teléfono móvil, cuaderno de campo, preguntas de las entrevistas y bolígrafos).

En el momento de realizar las entrevistas, escribíamos un mensaje al entrevistado para comprobar si estaba preparado. Una vez que nos contestaba, preparábamos todos los materiales necesarios y realizábamos la videollamada o la llamada telefónica, recordándole que iba a ser grabada y que una vez transcrita, podrían eliminar aquella información que no consideraran oportuna.

Una vez finalizada la entrevista, comenzamos a transcribirla con el fin de profundizar en los temas que se habían abordado durante la conversación y saber qué datos habían quedado poco descritos, aspectos que teníamos en cuenta para nuestra posterior entrevista. Todas esas transcripciones fueron entregadas a los informantes para que las examinaran y modificaran aquellos datos con los que no estuvieran de acuerdo.

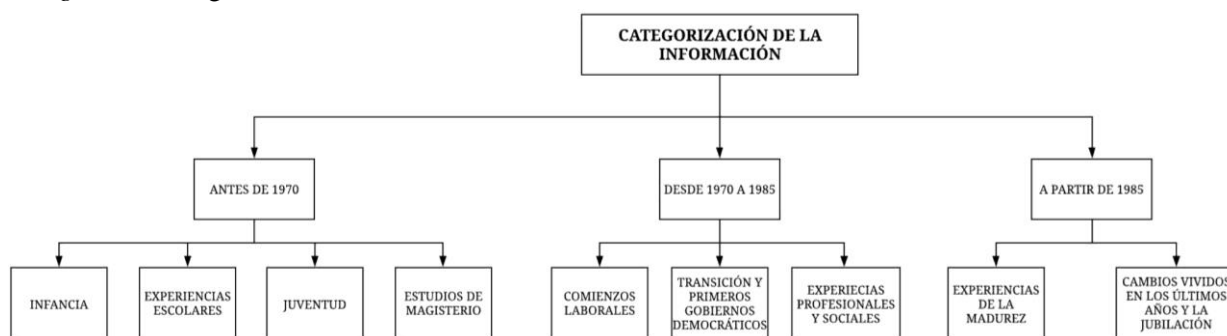
3. Fase de registro, transcripción y elaboración

Como hemos comentado en la anterior fase, las transcripciones de las entrevistas se han llevado a cabo justo después de su realización, por lo que una vez terminado el desarrollo de las entrevistas, también estaban acabadas las transcripciones.

En el caso de nuestra investigación, la codificación de la información la realizamos una vez hemos leído varias veces las historias de vida, delimitándola en distintas categorías.

Para la categorización de la información, hemos planteado tres categorías generales y nueve subcategorías, con la intención de facilitar al máximo posible el análisis, en las que abarcamos totalmente las historias de vida de ambos maestros. Las categorías que hemos elaborado las exponemos a continuación en un mapa conceptual.

Figura 2: Categorías de análisis



Fuente: elaboración propia

4. Fase de análisis e interpretación

Para el desarrollo de esta fase, nos hemos guiado por el método que utiliza Sonllea (2020), en el que se hace énfasis en la idiosincrasia de cada relato. Para ello, combinamos párrafos textuales de las historias de vida, relatados por los entrevistados, con la narración de cada uno de ellos. Siguiendo esta línea de trabajo, hemos llevado a cabo una serie de fases:

- 1) Leímos, analizamos y reflexionamos sobre la información obtenida en las entrevistas. Primero de forma individual y después poniendo los testimonios en discusión.
- 2) A continuación, con las imágenes que nos prestaron los protagonistas, tratamos de ordenar los datos y recomponer una historia lineal para cada relato.
- 3) Establecimos las categorías de las historias de vida.
- 4) Analizamos la información recibida.

B. CUÁNDO Y DÓNDE HEMOS REALIZADO LAS ENTREVISTAS

Todas las entrevistas con ambos maestros jubilados fueron realizadas de manera telemática. En uno de los contactos que mantuvimos con el matrimonio de maestros consensuamos diferentes aspectos:

- Con quien de los dos comenzábamos las entrevistas.
- Fecha de comienzo de las entrevistas.
- Horario más asequible para ambos.

La duración de las entrevistas fue variable, en función de la temática tratada y los recuerdos de los propios protagonistas. Las entrevistas se realizaron en horario de tarde, comenzando siempre a las cinco y sin una hora de finalización prefijada. Como podemos ver en las tablas 2 y 3, la última entrevista con cada maestro duró menos de 30 minutos. Esto se debe a que en esta entrevista tratamos el tema de sus experiencias en la madurez, de lo cual ya habíamos conversado en otras entrevistas. A continuación, detallaremos en la siguiente tabla el horario de todas las entrevistas realizadas.

Tabla 3.

Cronología de la historia de vida de José Luis

ENTREVISTAS	FECHA	HORARIO
Primera entrevista	21 de mayo de 2020	17:00 – 17:30
Segunda entrevista		
Tercera entrevista	23 de mayo de 2020	17:00 – 17:30
Cuarta entrevista		
Quinta entrevista	25 de mayo de 2020	17:00 – 18:40
Sexta entrevista	27 de mayo de 2020	17:00 – 17:20
Séptima entrevista	2 de julio de 2020	17:00 – 17:20

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.

Cronología de la historia de vida de Rita

ENTREVISTAS	FECHA	HORARIO
Primera entrevista	29 de mayo de 2020	17:00 – 17:30
Segunda entrevista		

Tercera entrevista	31 de mayo de 2020	17:00 – 17:40
Cuarta entrevista		
Quinta entrevista	2 de junio de 2020	17:00 – 18:10
Sexta entrevista	4 de junio de 2020	17:00 – 17:20
Séptima entrevista	2 de julio de 2020	17:00 – 17:20

Fuente: elaboración propia

4.4. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

En un trabajo de investigación es importante mencionar las cuestiones éticas necesarias para el desarrollo del mismo. Siguiendo a Abad (2016) y Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012), las cuestiones éticas de una investigación son una serie de criterios que los investigadores deben considerar a la hora de realizar el diseño de la investigación tales como la recogida de datos. Estos autores, además, exponen los criterios éticos que es necesario que llevemos a cabo:

- **Consentimiento informado:** a las personas entrevistadas en esta investigación se las informó de la finalidad de este estudio. Además, tanto el investigador como las personas investigadas firmaron un consentimiento informado (Anexo), en el que aceptaban su colaboración en el mismo.
- **Confidencialidad y anonimato:** en este trabajo se preservará la confidencialidad de los investigados protegiendo cierta información que surge en el transcurso lógico de una historia de vida. Además, se garantizará el anonimato de los investigados eliminando ciertos datos personales.

4.5. CRITERIOS DE RIGOR

Guba (1981) desarrolla unos criterios, denominados criterios de rigor, que tiene que poseer toda investigación cualitativa para que disponga de una solidez científica. Estos criterios son: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Además, cada criterio de rigor tiene una serie de procedimientos propios, que vamos a pasar a desarrollar en función de nuestro TFM.

A. Credibilidad: es el criterio de verdad.

Trabajo prolongado: el periodo de obtención de datos se ha llevado a cabo durante varios meses de mayo a julio, realizando un total de 10 reuniones con los participantes. De esta forma intentamos minimizar la sobre carga de los participantes. Además, los datos se

obtendrán de diversas historias de vidas, las cuales se realizarán en varias reuniones telemáticas con los participantes. Con esto lo que queremos es intentar minimizar la posible alteración que se puede producir si las historias de vida se desarrollan en escasas entrevistas, debido a la posible sobrecarga de los participantes.

Juicio crítico de los compañeros: el análisis y reflexión de los datos ha sido fruto de la interacción con otros profesionales como mis tutoras en este trabajo o algunos de los compañeros del Máster.

Triangulación: a lo largo de este trabajo hemos empleado diferentes técnicas para la recogida de datos como son las historias de vida y el análisis documental. Por otra parte, hemos llevado a cabo dos historias de vida en las que han participado un matrimonio de maestros jubilados que han aportado su visión, de hechos acontecidos en un mismo espacio de tiempo, desde dos perspectivas diferentes que aporta el género de cada uno de los participantes.

Comprobaciones entre los participantes: hemos compartido con los participantes tanto los avances realizados, como los resultados y el análisis de los mismos, de forma que han podido formar parte activa del proceso de investigación. Además, una vez realizadas las transcripciones, hemos hecho una devolución para comprobar su acuerdo con el resultado.

Corroboración estructural: se comprobará cada dato expuesto por los participantes y cada dato encontrado en distintos documentos para asegurarnos de que no existen contradicciones.

Comprobación con los participantes: hemos comprobado y analizado con los participantes tanto la información obtenida fruto de las entrevistas, como los hallazgos encontrados y el resultado final de este trabajo.

B. Transferibilidad: es el criterio con el que descubrimos si nuestros datos y análisis son relevantes.

Muestreo teórico: se ha realizado una selección de la información relacionada con los ámbitos histórico y educativo de cara a exponer los conocimientos más relevantes relacionados con nuestra investigación.

Descripción minuciosa: especialmente del contexto, haciendo especial hincapié en todo lo relacionado con los participantes, así como las relaciones establecidas entre ellos y la

realidad vivida. También se ha detallado todo lo relacionado con el proceso de investigación de forma que quede constancia de los pasos seguidos y su justificación.

C. Dependencia: es el criterio que nos muestra si nuestras técnicas de obtención de datos son sólidas.

Pistas de revisión: mediante la descripción de los procesos por los que se obtuvo y analizó la información y se realizaron determinadas interpretaciones.

D. Confirmabilidad: este criterio trata evidenciar que nuestra investigación tiene intersubjetividad de información y de participantes.

Saturación: en este trabajo se dejan ver las categorías y subcategorías varias veces con el fin de asegurar la credibilidad de la investigación.

Ejercicio de la reflexión: mediante la lectura reflexiva y el contraste entre los datos y la información obtenida del marco teórico, así como el intercambio de ideas tanto con las tutoras de este trabajo como con los propios participantes en el mismo.

Aportación de pruebas documentales: se aportan distintos documentos de los entrevistados para confirmar los análisis desarrollados como, por ejemplo, fotografías o registros de su etapa escolar.

5. CAPÍTULO IV. MAESTROS SEGOVIANOS EN LA TRANSICIÓN

5.1. LA HISTORIA DE VIDA DE JOSÉ LUIS

5.1.1. Experiencias biográficas antes de la década de 1970

- **El hijo de un maestro de Valderaluque en la posguerra**

José Luis nació en el año 1945 en un pueblo de la provincia de Soria llamado Valderaluque, ubicado cerca de Burgo de Osma. Valderaluque era un pueblo agrícola, pequeño que en aquella época tenía unos 300 habitantes. Cerca del pueblo se encuentra el río Ucero, lugar donde está el Cañón del Río Lobos. La existencia de este río es muy importante para el pueblo, sobre todo para la actividad productiva del mismo. Las familias de Valderaluque eran gente humilde, de clase social media o baja, que compaginaban las labores agrícolas con la ganadería para poder sustentarse. Las casas del pueblo eran bastante modestas y la mayoría no contaban con agua corriente.

Las familias del pueblo eran agricultores y también tenían algo de ganadería. Tenían sus ovejitas, sus cabras, sus cerdos, eh, y vivían de eso. Lo que pasa es que una de las cosas que entonces se hacía, que luego se dejó de hacer, era compaginar un poco la agricultura con la pequeña ganadería que ellos también ponían. Luego tenían también sus huertos porque era un pueblo con una vega que tenían regadío, eh, el río Ucero, que lo aprovechaban para sembrar ahí sus huertas y coger ahí. Cogían alubias, cogían cebollas, cogían muchísimas hortalizas y, bueno, pues, vivían muy económicamente, y lo que sí que es verdad es que se defendían bien, se defendían bien.

La familia de José Luis estaba formada por sus padres, su hermano y por él. Su padre era el maestro de Valderaluque. Su madre era ama de casa y su hermano tenía 5 años más que él. Era una familia de clase media-baja, que complementaba el sueldo de maestro del padre con un gallinero para poder comer. Vivían en una casa que estaba destinada para los maestros del pueblo y que les proporcionó el ayuntamiento, algo que era usual en esos años.

La relación con los padres fue buena. Además de padre fue mi profesor, ¡fíjate tú! La clase social de mi familia era media-baja, media. Vamos, el funcionario estaba muy considerado, eh. Mi padre en el pueblo era “Don Carlos”. Bueno, pues claro, era allí el que solucionaba pues todos los problemas de tipo intelectual, sabes, y problemas de tipo económico y, bueno, fue secretario también de la Hermandad, para ayudar a los

agricultores. Mi madre, sin embargo, era ama de casa. Teníamos un gallinero y ella se encargaba de él, para “pasar un poco menos hambre que un maestro de escuela”, como se decía entonces. Además, ella lo hacía todo y..., las madres entonces lo hacían todo, todo lo referente a la alimentación y limpieza de la ropa y demás. Todo eso lo hacían las madres y tú lo único que hacías era colaborar y nada más.

El protagonista nos comenta que su padre no se interesó nunca por el dinero, por lo que la economía doméstica era llevada por su madre. Como comenta Ortiz (2006), esto se debe principalmente a la concepción tradicional de la mujer, dedicada a las labores del hogar y su gestión, así como al cuidado de la descendencia. Según Araque-Hontangas y Valencia-De Lara (2013), “la responsabilidad de las mujeres en el hogar [...] era amplia, porque estaba compuesta por varias tareas, que iban desde la administración de los bienes familiares hasta la educación de los hijos, se trataba de cometidos de vital importancia” (p.188).

Mi padre nunca quiso saber nada de dinero, era poco, desde luego, porque me parece que la nómina eran 300 pesetas al mes [2382'05 pesetas al mes] si no me confundo... 300 pesetas al mes [2382'05 pesetas]. Entonces eso era mi madre lo cogía y luego con el tema del gallinero, de los huevos y esas cosas, pues... Mi padre nunca sabía nada del dinero. Del poco dinero que en aquellos entonces había, claro.

No tenía más familia en el pueblo, ya que su padre provenía de otro pueblo de Soria llamado Nepas a pesar de que, en aquellos años, en las zonas rurales, los vecinos se comportaban como si fueran familiares, apreciándose una gran solidaridad entre ellos y sentido comunitario (Sonlleva, 2018).

Mi padre allí, pues como era el maestro, no tenías a nadie de familia, es decir, que la familia que tenías eran los vecinos. Los vecinos eran más que vecinos, eran casi familiares. Además, en estos pueblos pequeños, pues la familiaridad se vivía mucho. Recuerdo muy bien de mi infancia es que cada uno de los 80 vecinos que había en el pueblo, 80 vecinos, le llevaba al maestro una carga de leña para que se mantuviera durante todo el invierno sin pasar frío. Es decir, que había entonces una solidaridad y una ayuda al maestro, que se le consideraba muchísimo, pues enorme.

La educación que recibían los niños y niñas en esa época era distinta. Los niños pasaban muchas horas en la calle y mucho de lo que aprendían era mediante su experiencia y mediante la imitación de las figuras adultas de acuerdo con su género. El padre de José Luis puso especial énfasis en el tema instructivo en relación con la educación de sus hijos.

Mi padre, en concreto, se preocupó más por el tema instructivo que el educativo. Yo creo que, en el tema educativo, pues en aquellos entonces era copiar de lo que veías y no hacía falta que te dijeran grandes cosas en la educación. Era el ver cómo la familia hacía las cosas y tú imitar luego a la familia. Además, mis padres me dejaban muchísima libertad. Solamente fue estricto en el tema de los estudios. En los demás podía hacer lo que me diera la gana. No se preocupaba demasiado por mis amistades, porque las amistades en este pueblo tan reducido, pues son las que son.

Nuestro protagonista nos explica que una de las actividades que más recuerda de su infancia era el juego. Las posibilidades lúdicas de los menores en aquellos años eran limitadas por la falta de recursos, a pesar de que se apreciaba cómo los pequeños desarrollaban su imaginación y convertían cualquier objeto en un juguete.

Tengo muy buenos recuerdos de la infancia, ¿no?, porque disfrutábamos en esos pueblos tan pequeños conviviendo todos los niños del pueblo, pues convivíamos prácticamente todas las horas del día. Juguetes había muy pocos, eh, pero la mayor parte del día estábamos jugando, inventando juegos, pues con artilugios muy elementales: un cajón... En cada estación del año, pues hacíamos un tipo de actividad y un tipo de juegos distintos, que ya se sabían. Por ejemplo, en este pueblo que hacía muchísimo frío, una de las cosas que hacíamos en invierno, a parte de las bolas de nieve, que había muchísima nieve, pues era ir a patinar a un arroyo que se helaba y allí teníamos una pista de hielo por unidad divina y sacando recursos a eso.

En esa época, los niños y las niñas no jugaban juntos. Es más, cada género tenía asignados unos juguetes específicos. Las niñas solían jugar a juegos como, por ejemplo, saltar a la comba y los niños a las canicas o a tirar piedras. Por otro lado, las niñas solían tener como juguetes combas o muñecas, mientras los niños tenían hondas o el aro, por lo que existía una delimitación por sexo de juegos y juguetes. Además, Sonlleve (2016) expone que “a partir del juego, se reforzaban los roles sexuales que la infancia asumía en la familia, en la escuela y en la sociedad” (p. 15).

Los niños y las niñas normalmente no jugábamos juntos. Las niñas jugaban a sus juegos, más juegos de la comba y nosotros a saltar..., y una de las cosas muy peligrosas que hicimos y que no recuerdo que tuviéramos grandes lesiones como podía haber sido, era que la honda de David contra Goliat existía delante de nosotros y, entonces, pues bueno, pues íbamos a tirar piedras a ver quién llegaba más, con el peligro que eso tenía a tirar

piedras con la honda⁵, ¿no? Juguetes había muy pocos, eh. Los juguetes eran... vamos a ver, teníamos un aro, un aro que es que lo teníamos todos. Un aro de hierro que se le conducía con una especie de... eso. Eso mismo lo hacíamos, fíjate, en invierno con hielo, un trozo de hielo, le dábamos forma de círculo, le hacíamos un agujero en el medio y metíamos un junco o un palo y le dábamos el... Y luego, pues las canicas, las canicas es que nos las ganábamos unos a otros. Otra diversión era que como la luz tenía muy poco voltaje y, entonces, a veces la luz hostigaba y daba más o menos intensidad de luz, mis amigos y yo, pues nos gustaba mucho meter los dos dedos en el enchufe para sentir las cosquillas de la electricidad.

Además de los juegos, al recuerdo de la infancia de nuestro protagonista viene la celebración de algunas fiestas y efemérides. Es el caso del “Jueves Lardero”, fiesta tradicional en esa zona de España, en la que los vecinos del pueblo se iban a comer al campo. Siguiendo a Naranjo-Ramírez (2016), el Jueves Lardero es una celebración religiosa que se realiza el jueves antes de empezar la Cuaresma, es decir, el jueves previo a Carnaval. Las conmemoraciones religiosas fueron muy frecuentes en estos años y, como comenta Núñez (2014), tenían un gran carácter simbólico, tanto religioso como militar, ya que se empleaban banderas o pancartas y, además, se entonaban canciones, himnos, oraciones y poemas. Además, Rina (2015) expone que el Régimen utilizó estas celebraciones para legitimarse e impregnar a la sociedad de los preceptos nacionalcatólicos. Asimismo, estos actos se caracterizaban por la colaboración de todos los integrantes de la comunidad.

Era muy típico en aquellos entonces el jueves del Lardero, que por aquí..., como una fiesta pagana, Jueves Lardero, que se decía: “Jueves Lardero, chorizo entero”, que era un día en que antes de empezar la Semana Santa, cuando ya empezaban a estar los chorizos de las matanzas, de diciembre, maduros, pues íbamos todos los niños al campo con comida y allí, pues, comíamos todos juntos y a mi padre, al maestro y a la maestra, pues muchos niños, además de llevar un chorizo para ellos, llevaban otro chorizo para el maestro. Entonces, el maestro ese día, pues comía muchísimas..., un trocito de lomo..., que los niños le llevaban al maestro en aquellos entonces.

La familia de José Luis era una familia católica. Este modelo, siguiendo a Manrique (2007), se caracteriza porque cada miembro tiene determinadas obligaciones y tareas, siendo las de la mujer el cuidado de la casa y de los hijos mientras que la del hombre era

⁵ La honda es un objeto fabricado con cuero u otro material semejante que se utiliza para tirar piedras (RAE).

conseguir el sustento familiar. Por tanto, la religión estaba muy imbuida en la sociedad y en la familia en esos años. El tema religioso era algo cotidiano y obligatorio en la sociedad. En caso de José Luis, todos los niños del colegio iban con el maestro del pueblo todos los domingos a misa.

Claro que íbamos a misa de pequeños. Íbamos, además, en grupo con el profesor a misa todos los domingos. Sí. A los ocho años me hice ya monaguillo, que eso también es... Me hice monaguillo aprendiéndome mis primeros latinajos para decir la misa en latín.



Figura 3. José Luis con el cura cuando era monaguillo

Junto al tema religioso aparece en el recuerdo de nuestro protagonista la política. Como hemos comentado anteriormente, la familia de José Luis era católica y estas enseñanzas se transmitieron a la descendencia. No era frecuente que en su casa se hablara durante su infancia de temas políticos. La represión que había vivido la sociedad durante la posguerra favoreció el silenciamiento de estos temas. El narrador nos explica que incluso él desconocía cualquier forma de gobierno que no fuera la dictadura.

En mi familia no se hablaba de política. Mis padres habían vivido la época de la guerra y no se hablaba apenas de política, prácticamente nada. El tema no es que fuera tabú, es que se consideraba que era la única forma de gobierno, es decir, yo ni si quiera creí que había otras formas de gobierno. Es más, cuando vino la democracia y me hablaron de lo que era la oposición, no lo entendía mucho. Porque digo, bueno, ¿cómo se puede gobernar con otro tío que te está diciendo que eso no lo puedes hacer con oposición? Con la época nuestra, se hacía lo que Franco decía, se acataban las normas, todo el mundo las acataba y nada más. En esa época, yo creía que el Papa era eterno y siempre era el que mandaba

en el aspecto religioso en el mundo y el que mandaba en España desde siempre y por siempre era Franco. Esa era mi idea.

Las enseñanzas aprendidas en el hogar y en el entorno en el que creció José Luis en sus primeros años, serán complementadas durante su infancia por las experiencias en la escuela, como veremos a continuación.

- **La relación con el maestro, con mi padre, era buena**

José Luis entró en la escuela en el año 1951. En esa época, estaba vigente la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 que estructuraba la enseñanza primaria en tres períodos: Enseñanza Elemental (6-10 años), período de perfeccionamiento (10-12 años) e Iniciación Profesional (12-14 años). La educación estaba segregada por sexo, por lo que, en la escuela de nuestro protagonista, había una clase para los niños y otra para las niñas. Normalmente en el aula de los niños daba clase un maestro y en el aula de las niñas daba clase una maestra. El horario en esta época era de 10 a 13 horas y de 15 a 17 horas de lunes a sábado, menos el jueves, que solo se iba por la mañana.

Había dos aulas en el pueblo, una para niños y otra para niñas. A mí me tocó ir al aula de mi padre. Y ahí, pues, iban todos los niños de seis a catorce años. Había tres secciones⁶, la primera, la segunda y la tercera, y los de la segunda ayudaban a los de la primera en las materias instrumentales: lectura, escritura y cálculo. Los de la tercera ayudaban a los de la segunda y así, bueno, pues el alumno y el profesor para enseñarles a leer y a escribir, pues se podía llevar porque si no con tantos niños y tanta actividad...

José Luis empezó su escolaridad en una escuela que construyeron nueva en su pueblo. La escuela contaba con dos aulas sexuadas a las que acudían alumnos de distintas edades. Las clases estaban compuestas por pupitres dobles, donde los niños se sentaban de dos en dos. Esos pupitres eran de madera, estaban un poco inclinados y contaban con dos tinteros.

Tengo muy buen recuerdo de la escuela porque la inauguramos, o sea, la escuela vieja no la recuerdo. Me acuerdo que yo ya empecé a ir a las escuelas recién construidas, recuerdo también los pupitres con un poco inclinada la parte de la mesa con un agujero donde se ponía el tintero de tinta porque también, pues, bueno, en aquellos entonces ya

⁶ Las secciones eran “agrupaciones de alumnos en función de la edad y el nivel de conocimientos, agrupados en aulas diferenciadas” (en los colegios en que se pudiese) (Cruz, 2016, p.48).

empezábamos a utilizar la pluma, pero con mina de las que se mojaba en tinta. Solía haber dos para dos tinteros, porque eran asientos dobles, mesas de dos.

El principal material que utilizaba el maestro era la pizarra o encerado, que era el lugar donde realizaba las explicaciones a sus alumnos. Por otro lado, el alumnado solía utilizar, en los niveles superiores, la enciclopedia, que era un libro donde se encontraban los contenidos de todas asignaturas que se daban en ese momento. Otros materiales que solía utilizar el alumnado eran el cuaderno y el cuaderno de rotación.

Como material escolar, pues, la pizarra, era lo que más se utilizaba. Luego también un cuaderno, que normalmente te duraba casi un curso porque el cuaderno era, pues, para cosas ya muy... Otra cosa muy importante de esa época eran los cuadernos de rotación⁷. El cuaderno de la rotación era un cuaderno para toda la clase, que se utilizaba y cada niño escribía..., pues no me acuerdo..., todas las actividades que se hacían en un día, pues, que eran reflejadas en ese cuaderno. Y, bueno, el único libro que teníamos era la enciclopedia, donde venían todos los contenidos, desde la Religión, Matemáticas, a la Formación Política.

La relación que tuvo su padre con el alumnado, según el narrador, fue buena y los niños se solían comportar muy bien. A su padre le gustaba mucho que hubiese disciplina en el aula. En el caso de José Luis, tenía una doble relación con él, como hijo y como alumno, por lo que tuvo la disciplina e instrucción de su padre, tanto en el aula como en casa. En aquellos años, la disciplina se presentará como el principio rector de la pedagogía escolar y familiar y su objetivo no era otro que instalar en el alma de las futuras generaciones el respeto a las normas del Movimiento (Sonlleva, 2019).

La relación con el maestro, con mi padre, yo creo que buena, había bastante disciplina, bastante disciplina..., eh y los niños en clase se portaban bien. Tengo también otra anécdota que, los mayores, claro, cuando algunas veces cuando el profesor faltaba, que eran escasamente, pues, el más mayor se le dejaba encargado de..., el maestro le dejaba encargado del deber de la clase y la clase funcionaba ese día... Y recuerdo que el mayor algunas veces imitaba a mi padre en los paseos, en los movimientos y a mí me pegaba un traste y a veces lloraba cuando iba a casa y se lo contaba a mi padre. Luego la regañina al profesor que había habido era gorda, era gorda...

⁷ El cuaderno de rotación “es una libreta de aula en el que cada día [...] un escolar se encarga de escribir aquellas actividades que más le hayan llamado la atención o las aquellas que el maestro le indique, [...] de una forma detallada, con dibujos, colores y esquemas. Debe quedar constancia del nombre del alumno que lo ejecuta y la fecha” (Rodríguez, Durán, Mohedano, Martín, y Ramos, 2018, p.2).

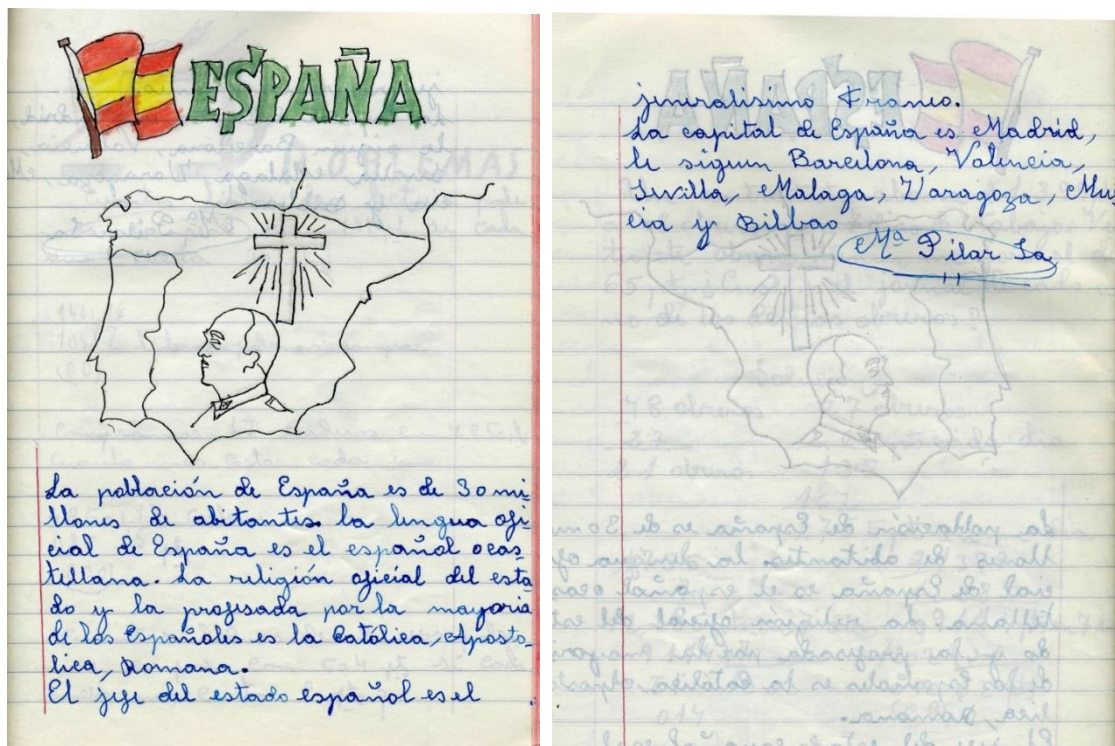


Figura 4. Cuaderno de rotación

La metodología que utilizaba en el aula el padre de José Luis era principalmente la realización de explicaciones grupales. Como en la clase había niños de diversas edades separados por secciones, los contenidos que el maestro explicaba estaban adaptados para la tercera sección, por ser esta la media entre las superiores y las inferiores. Además, se solían realizar mucho las lecciones ocasionales.

El tema de los contenidos, pues eran explicaciones que el profesor hacía para toda la clase, es decir, que estaban adaptadas a los de la tercera etapa, pero lo escuchaban todos. Y al año siguiente se volverían a repetir los mismos contenidos, quizá con un poquito de ampliación y tal... Una de las cosas que se hacía muchísimo eran las lecciones ocasionales, que lo que se hacía era explicar en qué consistía, por ejemplo, el Día de la Victoria, explicar el 18 de julio, el día de Todos los Santos, el padrón del tiempo religioso o en qué consistía el “Día del Estudiante Caído”, pues el día que mataron a..., quién era el estudiante..., quién era el estudiante caído ahora... José Antonio no... A José Antonio también. A Padilla, Bravo y Maldonado. Eran días que se hacían celebraciones. Una de las cosas que se hacían era el día..., claro, yo creo que el día, precisamente, el “Día del Estudiante Caído” era cuando se hacía una corona de laurel y se quemaba, se quemaba luego por la noche cantando “El Cara al Sol”. Todos los niños y eso cantando el “Cara al Sol”. Era una celebración muy concurrida, eh, venía el alcalde y eso, y se celebraba el

“Día del Estudiante Caído” quemando una corona y haciendo una manualidad en el colegio.

En esta época, los niños solían aprender canciones, poemas u oraciones que trataban sobre temas que el Régimen consideraba de vital importancia, como la patria o la religión. En muchos colegios solían cantarlas al entrar y al salir del colegio, pero en el caso de José Luis, normalmente solían hacerlo en las marchas. También era muy usual en estos años la realización de consignas patrióticas escolares, que eran una serie de lemas de carácter patriótico y religioso, que podían ir acompañados de dibujos, y que se realizaban en fichas, murales o, incluso, en el encerado. Con estas consignas se transmitían “los valores del Régimen a través de una educación homogénea, elitista y segregadora” (Sonlleva y Torrego, 2014, p.286). Además, se realizaban en todas las actividades desarrolladas por el Frente de Juventudes, ya que era un instrumento muy útil para adoctrinar, puesto que debían de ser memorizadas y aprendidas por los jóvenes, quedando retenidas en sus conciencias (Mauri, 2006).

Normalmente cuando se cantaba era en las marchas de... Lo que se hacía antes de entrar a rezar, de rezar, sí y, luego, pues oye, pues, se cantaba también la “Oración de José Antonio”: “Señor y Dios mío; José Antonio esté contigo; nosotros queremos...” A ver si me acuerdo ya... Alguna canción también a José Antonio, eh, por la muerte de José Antonio. Se hacía de vez en cuando, esporádicamente, ¿no?, y sobre todo en las marchas que se hacían a distintos sitios, cuando se salía al campo, pues, se cantaban canciones, pues, del Centro de Juventudes... “Prietas las Filas”, el “Cara al Sol”, “Isabel y Fernando”. Esas canciones que las recuerdo perfectamente. Y, de pronto también era muy significativo, que lo recuerdo bien, pues, la consigna, que era dibujar en unas fichas, en el encerado lo que haces y se escribía una frase. Por ejemplo, “ni correr, ni parar”, por ejemplo, era una de las consignas, que más consignas puedo recordar, si es que..., “nada de lo que sirve”, no sé..., “debemos ser iguales”. En fin, consignas de estas de distinto tipo, ¿no?

Resultaba destacable en el recuerdo del narrador, quizá por lo que vivió en su casa, el recuerdo de la inspección educativa. En aquellos años, la educación contaba con dos tipos de inspección. Una que se preocupaba de cómo llevaba a cabo su labor docente el maestro y otra que consistía en comprobar si el maestro cumplía con las órdenes del Régimen, en las que había que hacer una serie de actividades de índole política y religiosa. Algunas de esas actividades eran las consignas, comentadas con anterioridad, o los murales, que consistía en realizar una especie de pancartas con papel en los que se dibujaba y se

escribían lemas en favor del Régimen y de Franco. Este tipo de actividades nos llevan a ver reflejado el adoctrinamiento político que era transmitido en la escuela pública.

Otro tema que te puedo decir de aquella época era la inspección, cómo se vigilaba al maestro. Entonces había dos tipos de inspección, una la que se preocupaba de vigilar al Régimen, es decir, que eran los inspectores del Centro de Juventudes. Estos venían a ver si se hacían, pues, las consignas que te he dicho anteriormente, si se hacían murales, murales que eran, pues..., ataban un papel grande, un papel grande donde se dibujaba, pues, a Franco con un escrito, las banderas de España. En fin, cosas de estas, todas relacionadas con la mayoría de las cosas, pues, con cosas del Régimen, ¿no? “Por el Imperio hacia Dios”, por ejemplo, ponía “por el Imperio hacia Dios. Viva Franco” y, bueno, pues, “Arriba España”, ¿no? ponía esas cosas. Eso lo controlaban y venían una vez al año, eh. También, se vigilaba luego el funcionamiento de la labor instructiva de lo que hacía el maestro de una escuela.

El Frente de Juventudes era una institución correspondiente a Falange, cuya tarea era la de conformar la masculinidad de la infancia en el franquismo. Siguiendo a Mauri (2016), el Régimen quería tener el poder total de la juventud, por lo que instauró el Frente de Juventudes, para poder instrumentalizarla y originar un modelo de persona acorde a sus intereses. La educación para el franquismo fue la herramienta perfecta para transmitir sus valores y su ideal de sociedad.

Pues el Frente de Juventudes era una sección juvenil que tuvo gran influencia en la escuela y en la sociedad durante la dictadura y estaba dirigida a los niños. Controlaba mediante inspecciones periódicas a los centros educativos, la Formación Política y la Educación Física. Además, organizaba actividades culturales, campamentos para niños, teatros... Todas las actividades debían quedar reflejadas en cuadernos y murales, que siempre pedían en las inspecciones periódicas que se realizaban a lo largo del curso. Los estudiantes de 2º de Magisterio estaban obligados a hacer un curso en un campamento de verano para obtener el título de Instructor Elemental del Frente de Juventudes. Paralelamente al Frente de Juventudes se creó para las niñas la Sección Femenina, con la misión de darles una buena preparación física y prepararlas para llevar con eficacia su futuro hogar.

En aquellos años, la mayoría de los niños y de las niñas de clase popular no continuaban sus estudios tras la escuela primaria, pues sus familias no disponían de recursos para pagar los estudios (Sonlleva, 2018). Principalmente los que estudiaban Bachiller y

posteriormente una carrera universitaria eran los niños y niñas, mayormente niños, cuyas familias se lo podían permitir o que decidían estudiar en el Seminario.

En aquellos entonces es todo lo contrario. Te iba a decir..., alguno sí que iba al instituto, pero en el caso, por ejemplo, de mi pueblo, pues mi hermano y yo fuimos al instituto, los demás se dedicaban al campo.

José Luis, probablemente por el empleo de su padre, continuó sus estudios tras la escuela primaria. Su experiencia nos permite ver las posibilidades que tenían los hijos de aquellos padres que no se dedicaban a las labores agrícolas y ganaderas y trabajan en las áreas rurales para el Estado.

- **Estudié Bachiller con mi padre, no fui al instituto**

Tras el final de la etapa escolar, el alumnado tenía tres posibilidades: 1) continuar sus estudios formales; 2) iniciarse en el aprendizaje profesional; o 3) abandonar la escuela. José Luis continuó sus estudios, aunque no lo hizo en un instituto. Hizo el Bachiller de manera libre. Esta modalidad consistía en que los Bachilleres se tenían que preparar los contenidos de este nivel educativo de forma libre y después en dos o tres días examinarse de todas las asignaturas que componían el nivel. Para ello, se preparó las asignaturas con su padre y después se fue a examinar al instituto de Aranda de Duero (Burgos).

Yo al instituto no he ido. Yo estudié el Bachiller, entonces se hacía mucho, con mi padre también, es decir, a los 10 años... Muchos (algunos) profesores de aquellos entonces empezaban a dar clase para luego irse a examinar libre al instituto, entonces yo fue lo que hice. Mi padre me preparó en eso y me fui a examinar al instituto de Aranda. En la Libre⁸ estabas uno o dos días examinándote y luego te daban las notas. Y, luego, hice allí en ese instituto, preparándome mientras con mi padre, primero, segundo, tercero y cuarto. Después de cuarto hacemos la reválida y eso se llamaba el Bachillerato Elemental y ese Bachiller Elemental te permitía ya hacer el ingreso de Magisterio y empezar ya a estudiar Magisterio.

⁸ Eran los llamados “colegios libres adoptados”, en los que algunos estudiantes se amparaban en la matrícula libre, teniendo solamente que ir a los exámenes, pero no a clase. El objetivo de su elaboración fue el querer aproximar la enseñanza media (Bachillerato) a la población rural. Algunos de estos colegios se modificaron en institutos (Cruz, 2013).



Figura 5. Libro de calificación escolar de José Luis en la Enseñanza Media

Para realizar el Bachillerato, a José Luis le prestó los libros una chica conocida por la familia. Este hecho condicionó su formación, pues aprendió contenidos que no formaban parte del Currículum masculino destacado para los Bachilleres. En su narratorio podemos comprobar la falta de coordinación entre el nivel primario y el secundario por la actuación de su propio padre.

Estudié primero con los libros de una chica que estudiaba segundo y que me los dejó. Entonces, mi padre cogió esos libros, me los explicó y cuando me fui a examinar de primero, me dijeron que esta chica hacía Labores, las niñas hacían Labores, y nosotros Formación del Espíritu Nacional. Entonces la chica no tenía ese libro de Formación del Espíritu Nacional. Entonces me dijeron: “te tienes que ir a examinar de Formación del Espíritu Nacional”, digo: “pero ¿y eso qué es? ¿La Formación del Espíritu Nacional?”, no había leído el libro. Entonces, te quiero decir que ni siquiera mi padre sabía de las asignaturas, es decir, los libros que nos habían dejado y..., ahí con eso me preparé. Luego ya, pues, pude encontrar los libros de Formación del Espíritu Nacional y ya me examiné en septiembre, eh, porque las niñas no daban Formación del Espíritu Nacional.

Mientras José Luis estudió el Bachillerato, siguió viviendo en su pueblo. El resto de los niños y niñas continuaba en el colegio realizando el período de perfeccionamiento. José

Luis solía relacionarse solo con los chicos, con quienes solía quedar por la noche para contar historias. Con las chicas casi no se relacionaban, aspecto que venía propiciado por una educación sexista como la que había vivido a lo largo de su infancia.

Pues, vamos a ver, mientras estuve en el pueblo, estudiaba con mi padre y los demás amigos seguían yendo a la escuela, eh. O sea, a los 10 años empezaba a ir a la escuela para prepararme del Bachiller y los otros niños seguían yendo a la escuela. Pues bueno, me relacionaba con todos, 8 o 10 que éramos amigos y nada, yo iba a sus casas, ellos venían a la mía y era un tiempo muy familiar. Las chicas iban ellas a su aire y los chicos, pues también.

Las experiencias de juventud darán paso a la formación fuera del hogar durante la década de los sesenta.

- **La Escuela Normal de Valladolid**

José Luis empezó sus estudios de Magisterio en el 1962 y los terminó en 1965, ya que la Formación del Magisterio duraba 3 años en esa época. Estos estudios los realizó en la Escuela Normal de Magisterio de Valladolid. Durante aquellos años se alojaba en una residencia religiosa llamada “El Divino Maestro”.

El Magisterio, pues ya mi padre se vino a un pueblecito, aquí, de Valladolid, Alcazarén, y ya, pues estudié en Valladolid. Fui a una residencia de curas seculares. En esa residencia, pues estudiaba, pernoctaba y, luego, íbamos a estudiar a la Normal en la plaza España.



Figura 6. Escuela Normal de Magisterio de Valladolid durante el SXX

El narrador es consciente de que comenzó sus estudios de Magisterio por motivos económicos, pues su hermano mayor se encontraba estudiando una carrera universitaria y que él estudiase otra era demasiado peso para la economía familiar. Por eso, se acabó decidiendo por estudiar Magisterio. Los estudios de Magisterio no eran los más costosos, ya que no estaban considerados como carrera universitaria. Durante toda la etapa franquista se disminuyó el nivel de estos estudios que, hasta los últimos de la dictadura se restauraron como formación universitaria (González, 2018).

Los motivos que me llevaron a estudiar Magisterio pues, pues mira, yo no lo sé, yo creo que fue un poquito también influyó mucho el tema económico. Mi hermano hacia Farmacia y meterme yo en una carrera universitaria, ya pues, posiblemente hubiera sido mucha carga para mis padres y, entonces, pues bueno, pues las razones yo creo más que nada pues, oye, que era el segundo hijo y ya, pues, dos carreras universitarias para mi padre posiblemente hubieran supuesto mucha carga, eh. Yo creo que esa fue la razón.

También fue de gran ayuda para que José Luis pudiese estudiar, una beca que recibió por parte del Estado. Una de las principales razones para que pudiese recibir esa beca era que su padre fuera maestro y, por tanto, funcionario. Los chicos de localidades rurales, cuyas familias no contaran con poder económico y quisiesen continuar con sus estudios, solo tenían dos alternativas para continuar estudiando: “los seminarios eclesiásticos o una beca en un colegio del Frente de Juventudes” (Viñao, 2014, p.24).

Además, mira, me dieron una beca, recuerdo de 12.000 pesetas de entonces para estudios de Magisterio y entonces estudié muchísimo y, bueno, hice la carrera sin ningún suspenso. La beca, pues bueno, te la daban para ayudarte en los estudios. Era la época de la dictadura, eh. Y bueno, pues que se daban también becas y ayudas y, la razón, una de ellas, pues porque mi padre era maestro. Entonces ahí eso puntuaba mucho, sabes. Yo pienso que lo que primaba más en aquellos entonces a la hora de poder estudiar era la cosa económica de los padres.

En la Escuela Normal de Magisterio de Valladolid, los profesores y profesoras impartían en las dos clases, es decir, a la clase de los chicos y a la clase de las chicas. Muchas de las materias que se daban en la Escuela Normal eran iguales para chicos y chicas como, por ejemplo, Pedagogía, Historia, Filosofía o Matemáticas, pero había otras que eran diferentes. En este sentido, la asignatura de Labores, donde se trabajaban temas relacionados con las tareas del hogar, era una materia que solamente impartían a las

chicas; o el caso de la materia de Formación Política, que solamente era impartida para los chicos.

Además, tanto las chicas como los chicos realizaban unas prácticas, que consistían en dar alguna clase y explicar alguna lección. Estas se llevaban a cabo en una escuela que se encontraba debajo de la Escuela Normal y que se llamaba Escuela Aneja⁹.

Los profesores eran maestros, o sea, eran profesores, pero te quiero decir que su conducta y el trato que tenían también..., se preocupaban mucho de nosotros. Pues en el aspecto social, en el comportamiento, tenían una preocupación enorme. Me acuerdo de mi profesora de Pedagogía, de mi profesor de Música que era muy duro, muy duro, muy duro. Además, que, oye, yo no tenía ninguna noción de música del Bachiller y, entonces, este era muy duro. También me acuerdo de mi profesor de Matemáticas, que era el director de la Normal, Isidoro Salas¹⁰; de mi profesora de Filosofía, Doña Cándida Velasco, una mujer soltera, pero buenísima; y luego ya, las prácticas, bajábamos a la escuela que estaba debajo de la Escuela Normal, la escuela Aneja, que mira, luego yo ahí yo estuve de maestro, ya te contaré. Y ahí, pues ya hacíamos prácticas, pues con el profesor de la Aneja y hacíamos prácticas, explicabas temas, escribías en la pizarra y tal.

En esta época, la metodología que se usaba en la Escuela Normal de Magisterio de Valladolid también era la de explicar para toda la clase y preguntar la lección al alumnado de manera oral, es decir, la misma que utilizaba el padre y maestro de José Luis.

Luego, por ejemplo, un día te preguntaban la lección, te preguntaban mucho oral en clase, y ese día no estabas brillante y había profesores que te decían: mañana se puede usted redimir. Lo de redimir era volver a presentarte y a someterte a las preguntas del profesor.

Además, los alumnos de la Escuela Normal de Magisterio también debían participar en lo que se llamaban “ejercicios espirituales”. Estos consistían en la realización de una serie de ejercicios de temática religiosa que se desarrollaban en un lugar de manera aislada. Como se puede comprobar, la religión era algo muy importante en la educación y, en este caso, en la Formación del Magisterio.

⁹ Las Escuelas Anejas eran centros educativos que estaban ligados a las Escuelas Normales donde iban los estudiantes de Magisterio a realizar las prácticas. Según Molina (1988), estas escuelas tenían una “misión formativa e investigadora” (p.137). Además, el profesorado designado en los mismos solían ser personas con gran vocación hacia el Magisterio, no como en otros centros.

¹⁰ Isidoro Salas Palenzuela fue director de la Escuela de Magisterio “San Pedro Regalado” de Valladolid y coordinó los estudios de Magisterio en toda España durante unos años, siendo, además, uno de los precursores del Plan del Magisterio de 1967.

También nos llevaban a ejercicios espirituales con los Jesuitas. Los ejercicios espirituales eran antes de Semana Santa, pues una especie de internado en un colegio o convento, sabes. Ir allí, pues te hablaban concretamente de ejercicios espirituales de San Ignacio, es decir, pues el poema es sobre todo hablándote del mundo, el demonio y la carne, para que fueras bueno, pues el tema religioso, sabes, para enriquecer tu espíritu y eso.

Mientras estudió Magisterio en Valladolid, el protagonista explica que las relaciones entre sexos apenas existían. Tanto en las Escuelas Normales como en las residencias donde se alojaban los estudiantes, ambos sexos se encontraban separados. Este hecho favorecía que los jóvenes apenas tuvieran relación.

Los chicos y las chicas casi no nos relacionábamos. Además, las clases en Magisterio estaban separadas por sexo, éramos unos 30 alumnos, 30 alumnos chicos, y chicas no sé si eran alguna más, pero en las clases se subía por la misma escalera, pero luego arriba a la derecha estaba la de las chicas y a la izquierda la de chicos.

En esa época era mucho más sencillo encontrar trabajo como maestro, ya que se construyeron colegios y se demandaba un mayor número de plazas docentes para combatir el analfabetismo y cubrir los puestos de aquellos docentes que habían sido depurados y expulsados del cuerpo (Sonlleva, 2018). Los que terminaban la Formación del Magisterio se solían preparar las oposiciones o se iban a impartir docencia a un colegio privado.

En aquellos entonces, era terminar y encontrabas trabajo. Bueno, pues, incluso de interino mucha gente, pues oye, no hacía oposiciones, se colocaba. Tengo conocidos que, bueno, pues entraron en... uno en el colegio San José y, mira, y otro estaba en uno que estaba en la Plaza de la Universidad, hay un colegio también... y estos se metieron nada más terminar Magisterio, se metieron ahí a trabajar, en colegios privados.

La culminación de los estudios de Magisterio y el comienzo de la década de 1970 marcará un antes y un después en la biografía de nuestro protagonista, como veremos a continuación.

5.1.2. Un profesional del Magisterio en tiempos de la Transición

- **Aprobé mi plaza de maestro por oposición**

José Luis terminó su Formación del Magisterio en 1965. Después aprobó las oposiciones en mayo de 1966 y a principios de 1967, comenzó a impartir docencia en Medina del Campo, aunque solo fueron unos meses. En esos años, existía un privilegio en las

oposiciones para los alumnos cuyos padres fuesen maestros, como es el caso de José Luis. Ese privilegio era el de las plazas volantes, designadas exclusivamente para los hijos de los maestros. José Luis no se benefició de este privilegio.

Yo concretamente en mayo del 66 aprobé las oposiciones, y en el 67, el 1 de enero del 67 me destinaron a Medina del Campo, que fue mi primer destino. En las oposiciones existía un privilegio que tenían los hijos de maestro que era que había unas plazas que se llamaban “volantes”. Las plazas volantes consistían en que, si tú no sacabas en las oposiciones la nota suficiente para aprobar, porque ya sabes que ahí, bueno, no se trata solo de aprobar, sino de aprobar con más nota que los demás, bueno, pues ahí con una nota más baja que lo normal. Cuando yo fui, cuando yo me examiné salieron seis plazas para volantes y nos presentamos tres hijos de maestros y yo no ocupé esa plaza. Yo saqué plaza en la oposición, no saqué plaza de volante, sabes. Esas plazas de volante, no eres maestro de esa oposición, tenías número de oposición al año siguiente con el numero 1 ya, pero en las oposiciones siguientes, cuando se convocaran y mientras tanto ibas a trabajar, pues normalmente a la Delegación de Educación, pues, como escribiente, sabes, para gestionar papeles.

José Luis no tuvo mucha relación con sus alumnos, así como tampoco con los habitantes de Medina del Campo, porque estuvo poco tiempo allí. Eso sí, hizo muy buenas amistades con los compañeros del centro.

Con el alumnado no tuve mucha relación allí. Luego, por otra parte, era un pueblo también muy grande, ¿no?, y, bueno, de los alumnos no tengo muchos recuerdos. Simplemente, pues, que eran los que tenían que aprender a mi lado y nada más, y nada más, y traté de hacerlo con ellos lo mejor posible y no sé... En mi colegio éramos ya 14 o 15, entonces es muy difícil... No es como, por ejemplo, en un pueblo, oye, en un pueblo pequeño, donde..., esto que te hablé de mi padre, un pueblo donde eres tú y yo, pues bueno, ahí se les tenía más estima y más reconocimiento.

En aquella época, las relaciones en el aula entre las familias y el maestro eran mínimas. Las familias dejaban que el maestro trabajara y no intervenían en la comunidad educativa. Además, en esos momentos, no había asociaciones de madres y padres (AMPAS), por lo que las familias solamente se ponían en contacto con el maestro en limitadas ocasiones, cuando matriculaban a los niños o existía un problema. Sin embargo, además de las relaciones formales dentro del aula, el maestro se relacionaba con las distintas familias del pueblo fuera del horario escolar, en los distintos actos sociales o religiosos, en la iglesia o en el bar.

Pues en aquellos entonces, luego ha ido avanzando a mejor, las relaciones con las familias eran escasas en aquellos entonces, es decir, que... entonces no había asociación de padres..., no sé..., si alguna madre tenía un problema muy serio con el hijo, pues..., pero una, esporádicamente, pues venía a exponerte el problema, pero ni lo recuerdo, eh, ni lo recuerdo.

La labor de los directores de escuela en aquella época se limitaba a temas burocráticos y, en algunos casos, el interés por la docencia impartida por los maestros era más bien escasa. Por tanto, resultaba frecuente que el profesorado tuviera poco apoyo por parte de la dirección para llevar a cabo su tarea docente. Asimismo, los maestros se quedaban por las tardes a realizar permanencias con los alumnos y de este modo, mejorar su salario.

En cuanto a la comunidad educativa, en aquellos entonces recuerdo que había permanencias. Permanencias era que después de clase, los niños se quedaban una hora pagándote una pequeña una cantidad, es decir, una hora extra que, bueno, te la pagaban ellos. Eso sí que recuerdo que existía y sí que se quedaban bastantes, pagando una pequeña cantidad. Había un director, que, bueno, pues, se preocupaba de los temas del papeleo. Entonces no había ni proyecto educativo, ni programa... nada, nada, cada uno se metía en su clase y que se las apañara como buenamente pudiera.

Cuando José Luis terminó su permanencia en Medina del Campo, le destinaron a Mojados, un pueblo de la provincia de Valladolid. Este segundo destino le vino muy bien, ya que se encontraba situado a 10km de distancia del pueblo donde residían sus padres. En este colegio, José Luis tenía 40 alumnos en clase y también tuvo buena relación con sus compañeros del centro.

Mi segundo destino fue en Mojados, un pueblecito, el que más me convenía a mí de toda la provincia de Valladolid, porque estaba a 10 kilómetros del pueblo de mis padres. Entonces podía ir y venir y, allí en Mojados estuve muy bien, con también 40 alumnos y, bueno, pues éramos ahí dos maestros y dos maestras en esa... Había otro colegio, pero en esas cuatro unidades y, bueno, me ayudaba mucho el mayor, que ya tenía experiencia y, bueno, en los recreos y eso, me asesoraba sobre los chicos del pueblo, de cómo eran y eso me sirvió de ayuda. Y ahí, pues nada, yo ahí cogía, iba y venía y no..., iba y venía, pues no tenías luego relaciones con el pueblo, ni con..., y los padres seguía habiendo muy poca comunicación, muy poca relación con los padres.

Su tercer destino fue en Valladolid, en un centro de Educación Especial llamado ASPRONA. Allí José Luis no llegó a adaptarse y no se encontraba a gusto. Antes de

acabar el curso en este centro, le propusieron un cambio, dejar la plaza a una persona que hubiera estudiado Pedagogía Terapéutica y marcharse a dar clase a la Escuela Aneja de Valladolid, lo cual aceptó. Llama la atención como un maestro sin formación en ese tipo de educación pudiese ser asignado a ese centro. Esto se debe, siguiendo a González (2009a), a que a lo largo de la Dictadura, la educación especial fue una cuestión secundaria. No sería hasta los años setenta, cuando se empezara a considerar la importancia de la formación de docentes especialistas.

Luego ya, desde ahí me dieron ASPRONA, un centro de Educación Especial que, bueno, pues, que estaba al lado de Valladolid. Sigue existiendo, es un centro muy bueno, pero yo no tenía experiencia de Educación Especial. No me adaptaba a esos niños. Entonces mira, yo hasta me cuestioné el dejarlo. Tuve la experiencia de hasta enero y con tan buena suerte que un día se me presentan en clase el inspector de este Centro, de este Centro de Valladolid, el director provincial y el inspector de la Escuela Añeja del Magisterio y el director del Centro, y me vienen y me dicen que me quieren pedir un favor. Digo: “pues lo que ustedes digan”, dice: “mira, queríamos que, mira, ha aprobado un chico Pedagogía Terapéutica y que queríamos que viniera a tu plaza y tú te ibas a Valladolid a la Aneja”.

En la Escuela Aneja de Valladolid trabajó durante tres años. Era la Escuela Aneja de la Escuela Normal de Magisterio de Valladolid, es decir, el lugar donde él había recibido su formación inicial como maestro. Por tanto, en su clase hacían prácticas alumnos que estudiaban Magisterio y, además, tenía que estar en contacto con los profesores de la Escuela Normal, que habían sido algunos profesores o profesoras suyos.

Y, bueno, pues nada, al día siguiente empecé ya en Valladolid y me fui a Valladolid al mejor colegio de Valladolid, a la escuela Aneja, donde bajan los alumnos y ahí estuve, pues, tres años. Desde ahí tengo muy buenos recuerdos, claro. Ahí, pues ya venían niños muy majos, pues de la Plaza España y, luego, estábamos en contacto con los alumnos de la Escuela de Magisterio, con el profesorado, que habían sido mis profesores y, de eso tengo muy buenos recuerdos, y ya, pues nada.

Después de esos tres años en la Escuela Aneja, José Luis pidió concurso de traslado. Le dieron destino definitivo en Almonte, un pueblo de la provincia de Huelva, donde estuvo durante dos años. Allí fue recién casado con su mujer, que también era maestra, ya que le dieron el mismo destino por consorte. El protagonista explica que en aquella región la enseñanza era distinta y el nivel de analfabetismo en esos años en Andalucía era alto.

Luego ya, desde ahí pedí en el concurso de traslados y me dieron definitivo, Almonte, donde se celebra el Rocío, un pueblo, bueno... Ahí llegué y bueno, pues Andalucía en aquellos entonces era otra historia también, pero bueno, pues ahí hicimos la labor que podíamos, porque entonces un castellano, un profesor castellano sin hacer casi nada, pues hacia muchísimo, sabes, y que, bueno, dejamos muy buena... Y luego ya, pues nada, ahí estuve dos años, fue recién casado, fui recién casado a Almonte.

Su testimonio será relevante para analizar los cambios percibidos entre el final de la Dictadura y el comienzo de la Transición.

- **Transición y primeros Gobiernos democráticos**

La muerte de Franco marcará un antes y un después en la historia de la educación española, que ya se había empezado a revelar al comienzo de la década de 1970. Lo que recuerda el protagonista de la muerte de Franco fue que suspendieron las clases unos días y que los mandaron llevar corbata negra a clase como símbolo del luto nacional. Sin embargo, la muerte de Franco produjo un halo de esperanza para mucha gente, ya que pensaban que se podía dejar atrás esta época negra de la historia reciente.

Con la muerte de Franco, yo lo más trascendental que recuerdo fue que se suspendieron las clases 4 o 5 días. Además, recuerdo que la dirección del centro donde estaba, ya en Santa Clara (Cuéllar), nos mandó llevar corbata negra.

Al poco de empezar su vida profesional, en 1970, se promulgó una nueva ley, la Ley General de Educación (LGE), con la que se produjeron algunos cambios educativos. José Luis notó esos cambios, sobre todo con la implementación de la EGB, con la que aumentaban los cursos de la Educación Primaria, añadiéndoles séptimo y octavo. Fue todo un reto para los maestros encargados de impartir docencia en estos cursos, ya que ampliaban los contenidos que debían impartir, así como su dificultad.

Sí, yo cuando noté cambios educativos fue cuando la EGB. El tema de la EGB, cuando nos metieron séptimo y octavo. Eso fue una etapa, además, muy buena. A mí me dio un poquito de miedo de cómo íbamos a responder los maestros, que el nivel que estábamos dando era hasta sexto. Entonces, claro, te metían séptimo y octavo, que eran primero y segundo de instituto. Los maestros, pues oye, la preparación en las Escuelas Normales, bueno, pues tampoco era excesivamente amplia, pero vamos... Hombre, para dar esas cosas, pero luego en la práctica, pues estabas funcionando con los niveles de hasta sexto. Entonces la Física, no se daba Física hasta sexto. Entonces los conocimientos, la Historia, el Lenguaje..., todas las asignaturas, pues, ya eran de un nivel superior, pero ahí, los

maestros respondimos muy bien, es decir, que nos preparamos los temas, hicimos ahí una labor... Todo el mundo habla muy bien de... Cosa que después, al llevarles a estos chicos ya de séptimo a primero de la ESO luego ya que lo llamaron, a los institutos, pues, eran muy pequeños, eran pequeños y no tenían esa protección, ¿no?, que tenían en la escuela, que seguían siendo niños de la escuela y protegidos y guiados por el maestro, ¿no?

José Luis comenta que él nunca notó que hubiese desigualdad de oportunidades en el aula. Sin embargo, la educación franquista se caracterizaba por ser elitista y segregadora. Con la LGE se abrió un progreso democratizador y se activó una vía en dirección de la igualdad de oportunidades (Mayordomo, 2002).

Yo es que no he notado que hubiese desigualdad de oportunidades en el aula. No he sido consciente de que existiera ninguna desigualdad de oportunidades en el aula, ni durante mi formación, ni tampoco en el ejercicio que he desarrollado como maestro.

El protagonista comenta que los manuales escolares se sustituyeron antes de la llegada de la Transición, cuando se empezaron a imprimir los libros de texto. Tras la muerte de Franco, en este sentido principalmente cambió que se eliminaron algunas materias como Formación del Espíritu Nacional o Labores.

El cambio en los manuales escolares se produjo ya con anterioridad a la muerte de Franco, al imprimir libros de las distintas áreas que sustituyeron a las tradicionales enciclopedias. Tras la muerte de Franco, los contenidos eran similares, suprimiéndose temas de Formación Política y del Espíritu Nacional, ya que al final de la dictadura iban perdiendo protagonismo.

Una vez fueron llegando los años próximos a la Transición y habiéndose promulgado la LGE en 1970, las condiciones de los docentes fueron mejorando. El protagonista nos comenta que, en el año 1973, los maestros recibieron una mejora salarial importante.

Sí, claro, bastante, bastante. Nos fueron subiendo el sueldo a los maestros con el tiempo. Recuerdo... Creo recordar que los maestros pasamos..., creo que pasamos de cobrar 5.000 pesetas en el año 67 a las 16.000 pesetas en el año 73.

La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) tiene como principal objetivo “garantizar para todos el derecho a la educación, haciendo especial énfasis en la consecución de una enseñanza básica, obligatoria y gratuita, sin ningún tipo de discriminación” (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2004, p.8). Además, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004) comenta que mediante esta Ley

también se permite y se distingue la dualidad de centros (públicos y privados), donde se pueden adoptar conciertos con los centros privados.

Pues de la LODE, lo que recuerdo principalmente es que las Comunidades Autónomas comienzan a tener las competencias educativas, aunque en Castilla y León no se producen cambios. Poco más, no me acuerdo de muchas más cosas de esta Ley.

La Transición fue un proceso de cambio que se produjo en todos los ámbitos de la sociedad. José Luis sobre todo notó un cambio de valores en la sociedad.

- **Experiencias profesionales en la Transición**

Después de dos años en Almonte, José Luis volvió a pedir concurso de traslado. Le destinaron a Cuéllar (Segovia), aunque había sido la tercera o cuarta opción elegida. Era el año 1973 y en Cuéllar había seis vacantes porque se había construido el Colegio Santa Clara poco antes. Este sería el último destino de José Luis, ya que estuvo en este colegio hasta que se jubiló en 2005.

Luego ya estuve dos años en Almonte y de Almonte, pedí Cuéllar y fue un año que hubo, fijate, hubo aquí..., me parece que había seis vacantes. Fue cuando habían creado el colegio Santa Clara, había bastantes y me dieron..., había pedido..., esto lo pedí..., no lo primero. Pedí Medina del Campo, pedí Valladolid, pedí Aranda de Duero y, luego Cuéllar en el tercer o cuarto lugar y, bueno, pues con la puntuación que entonces tenía, que eran, pues, siete años de ejercicio, te daban tres puntos por cada año, pues 21 puntos, pues me vine para acá, y bueno, mi historia aquí en Cuéllar.

El primer año que estuvo José Luis en el Colegio Santa Clara de Cuéllar había separación por sexos. Además, también se separaba a los alumnos por niveles según sus capacidades cognitivas. Los años posteriores este colegio se transformó en un colegio mixto.

Aquí cuando vine a Cuéllar, al principio solo tuve de niños, el primer año, fue en el año 73. En el año 73 el primer año me metieron un quinto, todo de chicos..., que les faltaban bastantes conocimientos. Tendría ocho o diez alumnos, muy pocos, porque entonces había en Santa Clara: A, B y C. A, los mejores; B, los un poquito peores y C ya, pues los peores y a mí me metieron el C. Después, aquí en Cuéllar sí que empezaron a ser mixtas.

En estos primeros años de José Luis en el colegio de Cuellar, la religión estaba todavía a la orden del día y solían acudir religiosos para afiliar a distintos chicos a los seminarios.

En aquellos entonces venía algún religioso para llevárselos a los colegios privados, venían a fichar chicos, eh, que, por cierto, se fueron dos para la escolanía del Valle de los Caídos

como cantantes. Les hacían pruebas de voz y se llevaron también a alguno para la escolanía del Valle de los Caídos, sí. Vamos, y para colegios privados también fueron alguno, sí.

Después de la Transición, llegará para José Luis un cambio en su trayectoria personal y profesional, como veremos a continuación, contextualizado en Cuéllar, la región en la que vivió su época de madurez.

5.1.3. Biografía de madurez

- **Experiencias personales durante y después de la Transición**

José Luis se casó con Rita cuando tenía 26 años después de 5 como novios. Empezó a salir con ella el año que aprobó las oposiciones y, mientras, Rita se encontraba en la Escuela Normal de Magisterio de Valladolid realizando su Formación del Magisterio.

Nosotros estuvimos juntos cinco años antes de casarnos. Cuando terminé Magisterio, el año que aprobé las oposiciones, pues empecé a salir con mi mujer, que estaba empezando Magisterio, sí... Estaba en la Escuela Normal, había hecho entonces primero de Magisterio.

Antes de casarse no vivieron juntos, ya que era algo que estaba prohibido y muy mal visto. La propia dictadura transmitía los valores de la familia católica y prohibía las relaciones antes del matrimonio (Peinado, 2016).

No vivimos juntos antes de casarnos, ni muchísimo menos. Eso estaba prohibido. Fíjate tú, te voy a contar un detalle que, cuando nos casamos fuimos de viaje de novios a Andorra, vamos, Andorra era uno de los sitios, y llevaba la sortija de la boda puesta en el dedo, las alianzas, pero no nos habían dado el libro de familia, porque no estaba firmado por el juez, que no sé qué, que no sé cuántos... Total, que nos fuimos sin libro de familia y no nos dejaron pasar a Andorra. O sea, imposible. Podía pasar yo, pero claro, yo sí que me dejan pasar con el coche, pero mi mujer no podía pasar, porque no tenía el libro de familia. Y en algunos hoteles les tuve que enseñar el aro y me pusieron pegas para poder dormir. Sí, sí, sí, era porque no llevaba el libro de familia, es decir, que bueno, eso de los ligues que se lleva ahora, eso entonces era imposible, sí.

José Luis y Rita se casaron el 4 de julio de 1971. Justo unos meses antes, Rita había aprobado las oposiciones. Su boda fue una celebración familiar, pero algo rápida, ya que al poco de casarse, ambos se tenían que ir a Almonte a impartir docencia.

El día de la boda, nada, pues una reunión con todos los familiares y después de cinco años que había llegado, que encima llegó en un momento... Rita aprobó las oposiciones en mayo, como te he dicho, y el 4 de julio nos casamos. O sea que, nada, todo muy deprisa.

El nacimiento de sus hijos representó un gran cambio en la vida de José Luis del que no fue consciente hasta tiempo después. Una vez nacieron sus hijos, José Luis y Rita se limitaron a las obligaciones que conllevaba haber formado una familia.

Yo siempre he llevado una vida muy tranquila, muy familiar, pues nada, vinieron los niños y es otro tipo... Lo que te decía antes, que es, pues nada, es la vida que... Es que no puede ser de otra manera, si tienes hijos, pues ya ceñirte a ellos, a sus obligaciones, a sus horas, a sus viajes, a sus salidas, al médico..., es que es así. La vida es una lucha y no..., ¿qué te cambia? Pues qué duda cabe, no es la misma, pero yo creo que también no eres consciente del cambio que has sufrido, yo creo que no, yo creo que no.

El protagonista nos cuenta que no programaron ni reflexionaron sobre el hecho de tener hijos, sino que era algo consustancial al matrimonio y que tenía que llegar tarde o temprano. Esto también tiene que ver con los ideales católicos difundidos por el Régimen en el que “traer nuevos seres al mundo es considerado como precepto divino que la mujer, dentro del matrimonio, tenía que llegar a conseguir” (Manrique, 2007, p.201).

Pues la experiencia de padre es una de las cosas que yo creo que menos se prevé, ni en el noviazgo, ni en el matrimonio, es decir, que los hijos vienen, pero..., pfff... Yo creo que no es un tema en el que se reflexione mucho. Esas cosas vienen y no sé... Yo creo que es consustancial al matrimonio, es decir, que vienen tus hijos y yo creo que tus padres no dirían: “oye, vamos a tener ahora un hijo, ¿te parece?, ¿qué tal?”, no, no. En un momento dado, pues, te apetece el tener hijos y... Vamos, no es que te apetece, es que yo creo que es consustancial al matrimonio y vienen... Y el que no les tiene, pues, generalmente es porque no puede. O sea que, son cosas que, pues nada, son etapas de la vida, que las vas quemando y son consustanciales al matrimonio, y el hecho de... no tener... de un matrimonio sin hijos, a mí me parece que eso es otra cosa, sabes. Es que la vida necesita esto y, bueno, qué duda cabe de que luego, pues, te produce muchas satisfacciones, algún problema y en algunos casos problemas muy serios, pero bueno, yo creo que la vida es así.

Su vida personal se iba desarrollando a lo largo de su etapa de madurez a la par que la profesional. Las labores en la escuela de nuestro protagonista y el cuidado de la familia fueron las actividades más desarrolladas durante estos años, en los que iba percibiendo

los cambios que se presentaban en la consolidación de la democracia y el inicio de la globalización.

- **Cambios vividos en los últimos años y la jubilación**

José Luis se jubiló en 2005, con 60 años. Hasta el último día en el aula estuvo enseñando con la misma ilusión y vocación. Después de tanto tiempo ejerciendo su profesión, pensaba que no se iba a amoldar a la vida de jubilado.

Me jubilé a los 60 años, y no sé, me parece que no me iba yo a encontrar a gusto, ya jubilado y tal, porque yo en la escuela he estado hasta el último momento con la misma ilusión, eh, y la misma entrega y sin ningún problema, pero claro, había algún... Me acuerdo que me decía un compañero, dice: “sí es que los niños nos tienen que ver ya, con 60 años, como sus abuelos, como que somos sus abuelos”, y efectivamente.



Figura 7. José Luis con su alumnado en el Zoo de Madrid el año de su jubilación

Los últimos días como maestro, José Luis los vivió bastante emocionado por la etapa que iba a dejar atrás. Pensaba que no se iba a olvidar de la escuela, pero finalmente lo asimiló como una etapa que debía de acabar para empezar la siguiente. Eso sí, de sus alumnos no se ha olvidado.

Pues, hombre, es un poco triste siempre una despedida, pero, sin embargo, era necesaria porque la vida es que te da así, analizas todas las situaciones, que ya vas perdiendo capacidades y eso, y que ha llegado el momento y lo hice. Lo hice sin ninguna..., vamos, sí que, con alguna lagrimilla, sobre todo de los últimos alumnos del curso y eso. Bueno, pues, siempre todas las despedidas son un poco..., pero, sin embargo, pues luego me...

Nada, creí que nunca me iba a olvidar de la escuela y te olvidas. Yo me olvidé rápidamente de la escuela, me olvidé de la escuela. Hombre, sin embargo, de los alumnos no me he olvidado. Yo veo por ahí a alumnos y les guardo mucho cariño y eso, pero ya la escuela, pues son cosas en la vida que son lógicas que lleguen y, bueno, pues llegaron, llegaron y parece que no va a llegar nunca y todo llega. Llegó la jubilación y nada, la acepté con gusto ya, vamos.

José Luis valora su vida profesional de forma positiva, ya que siempre hizo lo que pudo por desarrollar lo mejor posible su profesión. Además, piensa que no le hubiese gustado dedicarse a otro trabajo que no fuese la enseñanza.

Pues mi valoración es que para mí ha sido la profesión que, que he ejercido, pero que no me hubiese gustado ejercer otra, viendo como lo he hecho en esta y como me lo he pasado. Muy positiva, muy positiva, ya te digo.

Actualmente, José Luis se encuentra en Cuéllar, en su casa de siempre, disfrutando de la jubilación. Suele pasar el rato paseando con su mujer y pasando tiempo con sus hijos y nietos.

5.2. LA HISTORIA DE VIDA DE RITA

5.2.1. El testimonio de infancia y juventud en la dictadura

- **Mi padre era labrador y mi madre modista**

Rita nació en un pueblo de la provincia de Valladolid llamado Megeces. Era un pueblo agrícola, de unos 700 habitantes en la época, que se encuentra a 30 kilómetros de la capital de provincia, Valladolid. Las familias del pueblo eran en su mayoría de clase baja o media, gente modesta que trabajaba en la agricultura y en la ganadería.

En mi pueblo no había ricos, ricos, ricos, eh. No, porque también había, pues, pastores, señores que, aunque tuviesen rebaños de ovejas, pues no eran muy ricos, muy ricos, muy ricos, aunque fuesen pastores, o sea que, no, no había mucha diferencia de unos a otros en el pueblo, no.

La familia de Rita estaba formada por sus padres, su hermana, una hermana de su madre y ella. Su padre era labrador, su madre era modista, pero hacía las tareas del hogar junto a la tía de Rita, que vivía con ellos porque estaba soltera. La hermana de Rita era 5 años menor que ella. Vivían en una casa que se encontraba en la plaza del pueblo.

Mi padre también era labrador. Mi padre trabajaba en las tierras, mi madre cosía y luego, la hermana de mi madre..., bueno, cosía y hacía comidas y de todo, no estaba siempre cosiendo, aunque fue una buena modista porque cosía para la gente del pueblo y pues, pues en casa, en casa..., haciendo comidas, haciendo, pues, las tareas del hogar, mi madre y mi tía, sí.

La familia de Rita era una familia de labradores y en casa tenían los utensilios e instrumentos básicos para desarrollar la labranza. En esa época, era usual que los hijos ayudaran al padre en su trabajo y las hijas ayudaran a la madre en las tareas del hogar (Peinado, 2016). En este caso, como los padres de Rita no tenían hijos varones para poder ayudarles en el campo, tuvieron que contratar a algún obrero.

Vivimos en la plaza. Entonces, pues, mi padre tenía machos para la agricultura, tenía un carro... Después tenía alguna vaca, también mi madre era modista, también teníamos gallinas, conejos, cerdos. Pues lo que era una casa de labrador. En el verano teníamos segadores para ir a segar los cereales y, después, mi padre como solo tenía dos hijas, pues claro, no podía recibir ayuda para labrar las tierras y entonces cogía algún obrero en la época de la siembra, en la época de la recoger ajos, en la época de sacar remolachas, de hacer las labores de la tierra, claro.

En esa época, la educación de los niños y niñas era la que recibían de sus padres en el día a día. Además, los niños y niñas en esos años pasaban mucho más tiempo en la calle jugando e inventando juegos, por lo que su educación y su aprendizaje también se obtenía mediante el aprendizaje informal (Sonlleva, 2018).

En aquellos entonces, la educación, nada, te criabas en la calle cuando eras pequeña que... El día entero en la calle inventando juegos, inventando canciones con las... Cantábamos las canciones que oíamos en la radio con las amigas, íbamos jugando por la tarde, por la noche y, claro, como no había televisión en aquellos entonces hacíamos mucha vida social. En el verano, pues a la puerta, incluso cenábamos a la puerta con los vecinos. Sacábamos a la puerta el plato y cenábamos. Teníamos mucha relación con la gente del pueblo.

Nuestra protagonista recuerda su infancia con ternura. A su mente viene el recuerdo de los juegos y las experiencias con sus iguales. Rita cuenta que el juego entre niños y niñas siempre era separado. En el caso de las chicas, los juegos de corro y comba eran frecuentes.

Mi infancia la recuerdo feliz, totalmente feliz. Jugábamos todos los niños del pueblo. Ahí no había clases sociales. Jugaba más con las niñas a los juegos de niñas de la pelota y de saltar a la comba, al corro, pero con los niños también, también teníamos relación, también teníamos relación porque allí se iba a la plaza a jugar, que estaban las escuelas, y yo vivía allí, bueno, y aún ya te digo que existe la casa y se reunían allí..., nos reuníamos chicos y chicas.

Los juegos, tanto de niños como de niñas, solían ser muy rudimentarios, utilizando los utensilios y objetos más comunes de las familias de esa época, empleando mucho la imaginación e, incluso, utilizando los recursos que les proporcionaba la naturaleza. Esto se debía, siguiendo a Sonlleva (2016), a las estrecheces que había en esos años motivo de la Guerra Civil, que llegaron a impregnarse en el ámbito del juego y de los juguetes.

Los chicos jugaban al aro. El aro era como si fuese la rueda de una bicicleta sin llanta y con un gancho, que iban ellos detrás. Jugaban también con huesos de aceitunas, hacían un hoyo en el suelo, en vez de canicas, pues como existían las canicas, pues con los huesos de aceitunas para meterles en el hoyo. Eso lo hacían más los chicos porque, claro, el pueblo no estaba asfaltado, era de tierra y nosotros jugábamos a los alfileres que era en la tierra, nos poníamos dos chicas, enterrábamos dos alfileres, les tapábamos con un montoncito de tierra y después con una piedra cada una íbas tirando para que se deshiciese el montón y la que antes descubriese el alfiler, pues era para ella. Así jugábamos las chicas... Y a la comba, mucho, a la comba jugábamos muchísimo, muchísimo y, luego ya, por la noche en el verano, pues a recorrer las calles jugando al escondite, que claro, había muy poca luz en las calles había, pues, bombillas en alguna esquina, no en todas y, bueno, pues y..., después ya nos acostábamos pronto, claro, nos acostábamos pronto.

En esa época, no todos los niños y niñas tenían juguetes. Dependía claramente del poder adquisitivo de las familias del pueblo y el de muchas de ellas era bajo. En cambio, Rita sí que tuvo juguetes y todos los años en Reyes la regalaban alguno. Los juguetes que utilizaba Rita eran los asignados específicamente a las niñas en esos años, como rompecabezas, muñecas o cuentos. Por lo tanto, se fortalecían los roles de género a través del juego (Sonlleva, 2016).

En cuanto a los juguetes entonces había mucha diferencia de unas casas otras, el poder adquisitivo y a mí siempre, por ejemplo, me han echado los Reyes juguetes siempre, siempre, a mi hermana y a mí siempre y los juguetes eran pues a mí me echaron por ejemplo una arquitectura que era como un..., los rompecabezas, la arquitectura, pues eran trocitos de madera, pues para que hicieses figuras y..., luego muñecas también, recuerdo

perfectamente las muñecas. Incluso tengo muñecas de cuando yo era pequeña y también cuentos. Mi padrino era veterinario y me compraba muchos cuentos. Aprendí muy pronto a leer.

A Rita en sus tiempos de ocio de la infancia le gustaba mucho leer y por eso, en su casa leía el periódico con su padrino. Otra actividad que le gustaba mucho era coser y confeccionar muñecas de trapo y vestidos. Los gustos de Rita estaban condicionados por el modelo de mujer que veía representado con su madre en casa y con sus maestras en la escuela y, con las actividades que ellas realizaban.

A los tres años yo ya sabía leer, pero leía en el periódico, leía en el periódico, me ponía las letras mi padrino, que tenía mucha amistad con mis padres y aprendí a leer las vocales y eso, o sea que... Y me gustaba mucho, me gustaba mucho leer. También me gustaba coser porque como mi madre era modista, pues yo..., me gustaba coser y hacía vestidos a las muñecas, porque también hacíamos muñecas de trapo, hacíamos muñecas de trapo.

En esa época, la religión estaba muy presente. La cuestión religiosa era un aspecto fundamental para el Régimen, por lo que para la sociedad era algo diario y obligatorio (y más si pensamos en el colectivo femenino). Por tanto, Rita acudía diariamente al Rosario, al cual solían ir solo mujeres, y todos los domingos a misa, acto al que acudía toda la familia. Las mujeres se solían situar delante y los hombres detrás. En esa época no había asientos, sino reclinatorios, que era donde las mujeres se arrodillaban para recibir misa y rezar. Además, todos los niños y niñas asistían a misa, donde también se encontraba el maestro y la maestra del pueblo. Por tanto, “la actitud de la mujer estuvo supeditada, en la mayoría de las ocasiones, a cumplir con sus obligaciones sociales marcadas, principalmente, por la religión católica, que fue convertida en estandarte de conducta recta e inviolable” (Manrique, 2007, p.199).

Todos los domingos a misa. Bueno, y al Rosario, el Rosario le decía el sacerdote, teníamos sacerdote y todos los días al Rosario, todos, todos, todos. Y la misa también, la misa los domingos también. Iba toda mi familia a misa y date cuenta que esa época no había bancos, sino que había reclinatorios, que era donde nos poníamos en misa, pero arrodilladas. Pero vamos, las mujeres nos poníamos delante y los hombres detrás, las mujeres teníamos guardados los sitios de delante y los hombres se ponían atrás, porque ellos estaban trabajando en el campo y muchos días no venían a misa, pero en las fiestas y eso sí, eh. Entonces había..., no es como ahora que hay pocos sacerdotes, pocos maestros en los pueblos. Entonces sí, estaban los maestros, que eran maestro y maestra como te comenté y después había sacerdote, secretario, médico y veterinario, que eran los

funcionarios, claro, del pueblo, y también iban los maestros, si estaban allí, también iban a misa los maestros, sí.



Figura 8. Hombres y mujeres recibiendo misa en Megeces en el SXX

En cuanto a la cuestión política, era muy usual que en las familias de la época no se hablase sobre el tema. En la familia de Rita no se hablaba nada de política, pero en este caso su familia no se había significado nunca. Años más tarde, Rita se enteró de algunas personas que fueron contrarios al franquismo, pero defiende que en su familia nunca se significaron. Este hecho es representativo, ya que como dice Iglesias (1990), la familia es el eje principal para transmitir los valores de la sociedad, por lo que para que exista un cambio político y social será necesario empezar por transformarlos en ella.

En aquellos entonces no se oía hablar de política. Yo creo que no es que no se quisiera hablar como... Después cuando he sabido ya de mayor algunas personas que si eran tal, yo que sé, que, si iban en contra del Régimen, en contra de la dictadura y tal, pero en mi casa, en mis antepasados, mis abuelos y tal, no, no, no. No se han significado nunca.

Las experiencias familiares de la protagonista y los aprendizajes aprendidos en el hogar continuarán con las enseñanzas en la escuela.

- **Se llamaban escuelas unitarias**

Rita entró en la escuela en el año 1953. Fue a la escuela a los 5, ya sabiendo leer, y estuvo en ella hasta los 12. En aquellos años, en las zonas rurales, muchas mujeres se encargaban de ayudar a los hombres en las labores del campo, por lo que precisaban de personas que

podieran encargarse del cuidado de los niños (Sonlleva, 2018). Esta fue la principal razón por la que Rita inició su escolaridad unos meses antes de cumplir con la edad reglamentaria.

Pues antes se iba a la escuela a los 6 años, pero yo fui a los 5 años porque mi madre era amiga de la maestra y me dijo que podía ir..., y yo iba a la escuela, a los 5 años empecé hasta los 12, porque a los 12 ya me salí, para empezar a hacer ingreso y primero de Bachiller. Solamente las niñas con una maestra desde los 6 años hasta los 14. Se llamaban escuelas unitarias¹¹. Y el maestro en la otra escuela también, con los niños de los 6 años hasta 14, que se salía de la escuela.



Figura 9. Rita con compañeras de clase en sus primeros años en la escuela

La escuela se encontraba en la plaza del pueblo, lugar donde también vivía Rita. El colegio estaba compuesto por dos clases, una para los niños y otra para las niñas y por un patio donde vivían el secretario y el maestro. En la clase de Rita había unas 60 alumnas de distintas edades.

Yo vivía en la plaza y la escuela estaba allí, claro, y sigue aún, sigue aún. Además, había un patio donde vivían el secretario y el maestro. Éramos muchas niñas, éramos 60, y una maestra pues con todas las niñas. Las pequeñas nos sentábamos en bancos y después

¹¹ La escuela unitaria es una escuela rural, con un grupo reducido de alumnado, en la que se imparte docencia a estudiantes de diversas edades.

estaba dividido en secciones: primera sección, segunda sección y tercera sección. Las mayores también preguntaban la lección a las pequeñas.

Rita tuvo varias maestras durante su etapa en la escuela, la mayoría eran solteras. La relación que tenían Rita y sus compañeras de clase con las distintas maestras era mínima. Simplemente se relacionaban en las horas de clase, en las tardes que iban de paseo, en el Rosario de por la tarde y en la misa del domingo. En esa época, a la maestra se la admiraba y se la respetaba mucho. Esto se debe a que desde el Régimen “se diseñó un prototipo de mujer, un modelo expuesto desde la escuela, la propia Iglesia y los medios de comunicación” (Ortiz, 2006). Por tanto, desde la escuela, la maestra era una de las personalidades que debían transmitir el patrón de mujer, es decir, una mujer católica, subordinada al marido, encargada del hogar y de los hijos, bien vestida, etc.

Tuve varias maestras porque entonces duraban muy poquito. En un pueblo pequeño, pues duraban poco. Yo no sé porque era, no lo sé, pero yo recuerdo de todas las maestras, de todas. La mayoría de ellas eran solteras, recuerdo que tuve yo dos maestras solteras, una vino de León, otra de Valladolid, aunque también hubo alguna que estaba casada, pero venían ellas solas, no venían ni con el marido ni con los hijos. Estaban de pensión en casa de una señora, que estaba viuda y ahí estaban, o sea que... Teníamos poca relación con ellas, solamente las horas de clase. En el tiempo bueno íbamos mucho de paseo por el campo, íbamos bastantes tardes de paseo por el campo con ella, sí, pero después ya nada. Bueno, las maestras iban a misa los domingos y al Rosario por la tarde, todas las tardes también y las niñas también, pero vamos, únicamente, nada más eso, sí. Eso sí, se las admiraba, se las admiraba. Vestían muy bien, se las admiraba, sí. Se valoraba mucho a los funcionarios, a los funcionarios se les valoraba mucho, a los maestros, sí, al maestro, a la maestra, al secretario, al cura. O sea que, se la tenía bastante respeto.

El material que utilizaban Rita y sus compañeras, en los cursos superiores, era la enciclopedia. En la enciclopedia estaban todas las asignaturas que se daban en esa época. En cuanto a su método de enseñanza, fundamentalmente era el de explicar la lección y, después, preguntársela a su alumnado.

Se estudiaba en enciclopedia, en una enciclopedia, no había libros como ahora. Se estudiaba en una enciclopedia, que aún la tengo yo. Las enciclopedias eran de..., yo tuve una de Dalmau Carles, luego otras de Santiago Rodríguez y después, las de Álvarez, las enciclopedias de Álvarez. Ahí estaban todas las áreas. Había Historia Sagrada, Religión, Gramática, que era el lenguaje, la Lengua, Gramática, Geografía, Aritmética, Geometría... Además de la enciclopedia, la maestra solo usaba el encerado y preguntaba

las lecciones, eh. Te ponías alrededor de su mesa, que era un escritorio muy bonito y nos preguntaba las lecciones... O también desde tu sitio, que eran pupitres de dos niñas, desde tu sitio, pues tenías que contestar. A las que no se lo sabían, pues se quedaban sin recreo o las ponían de rodillas, pero así era.

Además, había algunas materias y contenidos que eran solamente para las chicas y otras que eran solamente para los chicos. En el caso de las chicas, ellas daban la asignatura de Labores mientras los chicos daban Formación del Espíritu Nacional. Un contenido que daban las chicas en esa época era el de las reglas de urbanidad, es decir, las maestras enseñaban diversas pautas de comportamiento que debían de cumplir las mujeres. Además, según Benso (2003), las reglas de urbanidad ha simbolizado “la versión escolar, [...], del código social al uso, esto es, del conjunto de normas —basadas en determinados principios y valores— que regulan la vida en sociedad” (p.337-338).

Después también hacíamos las reglas de urbanidad, estudiábamos, las reglas de urbanidad, cómo tenías que sentarte en la mesa, como tenías que poner la mesa, los cuchillos, los tenedores, las cucharas y... Eso para las niñas y después para los niños, pues había otra clase de enseñanza, sabes.

En la escuela, como en el resto de la sociedad, tenía mucha importancia la Religión. Por eso mismo, se realizaban frecuentemente celebraciones en honor a figuras religiosas. Además, era muy importante glorificar el Régimen Franquista y transmitirlo a la infancia, por lo que también se realizaban diversas celebraciones y actos en el horario escolar. Resultaba frecuente en este tipo de actos el canto de diversas canciones particulares del Régimen.

Después también se conmemoraban mucho los Santos, el Día de, por ejemplo, de Santa Teresa... El Día de Santa Teresa, que era el 15 de octubre, me parece y no teníamos clase las niñas. El Día de San Fernando, que era el 30 de mayo, no tenían clase los niños y, después, pues como era Franco el Jefe del Estado, pues también el día..., se conmemoraba el 1 de octubre, el Día del Caudillo, pues... Además, nos enseñaron muchísimas poesías, oraciones y canciones. A la entrada y a la salida de la escuela siempre se entraba y se salía cantando. Cantábamos “Prietas las filas”, también cantábamos el “Cara al Sol” en la plaza, se ponía la bandera en la ventana y se cantaba el “Cara al Sol”. Recuerdo una canción que cantábamos:

“Isabel y Fernando
el espíritu impera

moriremos besando
la sagrada bandera”.

Los aprendizajes escolares y la figura de la maestra condicionarán las elecciones que Rita toma durante su juventud.

- **Muy poquitas mujeres íbamos al instituto**

La familia de Rita era de clase media. Gracias a la situación socioeconómica de su familia, Rita pudo continuar estudiando el Bachillerato para, después, realizar Formación del Magisterio y acabar siendo maestra, que era lo que ella deseaba.

Mi familia en aquellos entonces era una clase media. Ni alta, ni baja, vamos. No hemos tenido estrecheces económicamente ni nada. Yo no he conocido ninguna estrechez, porque en aquellos entonces costaba mucho un colegio, por ejemplo, para estar yo en el colegio y darme carrera y tal y..., no, no, yo no he conocido nunca estrecheces en mi casa, ni privaciones de nada.

En esa época, muy pocos chicos y chicas podían estudiar. Principalmente como consecuencia del poder adquisitivo de la mayoría de las familias y por lo caro que era estudiar Bachillerato o una carrera universitaria. Por tanto, la educación en esta época era clasista y elitista, donde no existía una igualdad de oportunidades, ya que el nivel económico familiar era un rasgo significativo para poder estudiar o no.

Muy poquitos accedían de la escuela al instituto, muy poquitos. De mi pueblo..., como yo, había un chico, que se fue a estudiar a un colegio a Valladolid y, luego, otra chica y yo, que fuésemos de la misma edad. No, porque la gente, pues como te dije ayer, no había mucha diferencia de clases en mi pueblo, o sea que, no había muchos ricos ricos, el estatus era más bien bajo y los que eran un poquito, así, menos pudientes, pues claro, esos ni se lo planteaban, porque esos niños que eran menos pudientes se salían antes de la escuela para ayudar a sus padres, o si iban a la escuela, luego ya pues no podían hacer los deberes ni nada, o sea que..., o a trabajar a otro sitio para ganar un poquito de dinero.

¿Pues quién estudiaba? Los que decía el maestro que eran un poco listos a sus padres, ¿entiendes? Iba el maestro: “mire, que es lista...”. Fue a mi casa una maestra: “ay, por qué no estudia Rita, que es lista, que tal, que cual...”. Bueno, pues hala. Pero entonces, pues los padres no..., no sabían, no estaban en ello, ¿entiendes?

Rita no fue al instituto. Cuando terminó su etapa en la escuela se preparó con un maestro de su pueblo el Bachiller para examinarse de forma libre. Hizo los exámenes en un instituto de Valladolid, menos cuarto de Bachiller y la reválida que las hizo en Madrid.

Después de esos cuatro años, ya se había titulado del Bachillerato Elemental y podía ingresar en la Escuela Normal de Magisterio de Valladolid.

Yo no fui al instituto. Una vez me dijeron mis padres que si quería ir a estudiar a los 12 años con un maestro que preparaba Bachilleres, que preparaba Bachiller. Entonces, dije yo, pues que sí, porque se lo dijeron a mis padres. Fue la maestra a decir que yo valía para estudiar y, entonces fui. A los 12 me salí de la escuela, fui a estudiar, pues claro, pues con este maestro que preparaba Bachilleres. Hice ingreso y primero de Bachiller, segundo y tercero y, después cuarto y revalida fui a Madrid porque me quedaron dos asignaturas de tercero y fui donde unos tíos míos y allí aprobé las dos asignaturas de tercero, cuarto y revalida, en Madrid. Te examinaban libre, libre, o sea, es decir, que te ibas a examinar de todas las asignaturas en dos días en junio. Eso lo hacíamos los Bachilleres y se llamaba “Libre”, que estabas estudiando..., ibas libre a examinarte al instituto de Valladolid, que había un instituto para las niñas y otro instituto donde se examinaban los niños y te examinabas, ya te digo, pues de todo. Aprobé cuarto y revalida, porque entonces para hacer Magisterio exigían solamente el Bachiller Elemental, que era cuatro años de Bachiller y la reválida y podías ya hacer ingreso de Magisterio, primero, segundo, tercero, revalida y después ya las oposiciones. Y después ya, cuando hice la reválida en Madrid me vine a..., bueno, pues a mi pueblo en el verano tal y fui a Valladolid a un colegio, que entonces los estudiantes de Magisterio no eran universitarios, claro.



Figura 10. Libro de calificación escolar de Rita en la Enseñanza Media

Una de las actividades que hacía mucho Rita con sus amigos y amigas en la juventud era hablar. Solían hablar mucho de cine y les gustaba escuchar a los niños y niñas que venían de las ciudades, ya que muchas actividades que los jóvenes realizaban en la ciudad no estaban en los pueblos.

También nos sentábamos en las puertas y tal y a hablar, hablábamos mucho. Hablábamos mucho y sobre todo los niños o niñas que venían de Madrid o de Bilbao o de donde estaban sus padres, que habían emigrado, y venían en el verano donde los abuelos, pues nos contaban cosas pues, de Madrid, del cine, de las películas. Hablábamos mucho de películas, eso que en mi pueblo también había cine, pero nos gustaba mucho escuchar a los niños de la capital.

En su época de juventud, a Rita no le interesaba nada la política y no sentía curiosidad por ella. Eso puede ser porque, tanto en esos años como en años previos, no se solía hablar casi nada de política en la sociedad ni en la familia. Además, los padres no solían hablar sobre esos temas a sus hijos, ya que ellos habían vivido una guerra y España se encontraba en una posguerra con mucha represión por parte del Régimen (Sonlleva, 2018). Ese silenciamiento general provocó que, en épocas posteriores, existiese muy poco interés por la política.

Es que nada, nada, nada. No te interesaba la política. No sentías curiosidad por nada. Además, no sé si te lo comenté ayer que, cuando eras joven con chicos, chicas... no hablabas nada de política. Nada. Yo en mi casa, alguna vez oía, cuando era pequeña y después ya me he dado cuenta, decían: “sí, porque era de otro partido”, unas familias, por ejemplo, del pueblo, “ah, eran de otro partido y no se trataban con Fulano”. O sea, pero yo jamás he sabido lo que eran los partidos... Yo es que nunca, ni... Como era pequeña, oía eso, pero no he sentido curiosidad por preguntar qué era. Luego ya sí, claro.

Tras realizar los exámenes de Bachillerato, la protagonista se fue a Valladolid a estudiar Magisterio.

- **En segundo de Magisterio íbamos a un albergue de Sección Femenina**

Rita empezó sus estudios de Magisterio en el año 1967. El principal motivo que la empujó a cursar estos estudios fue la vocación que sentía hacia la profesión docente, que desarrolló principalmente en su época en la escuela cuando veía dar clase a su maestra. Rita la admiraba y hasta le gustaba su forma de vestir. Esa admiración provenía, como hemos comentado antes, de que la maestra era un elemento sustancial para transmitir los

ideales femeninos propios del Régimen (González, 2014b). De todas formas, en esa época en un pueblo pequeño no se conocían muchas profesiones femeninas más allá de las de modista, agricultora y maestra.

Pues mira, como era, pues, en el pueblo no sabías mucho las profesiones, en un pueblo pequeño, no sabías mucho que profesiones había. Pues maestra porque veías a la maestra y a mí siempre me gustaba y la admiraba mucho. Entonces, pues, por eso, pues, quería yo ser como ella, me gustaba como vestía, me gustaba..., y la admiraba mucho, mucho, mucho. Entonces, quería yo ser maestra como mi maestra, o como mis maestras, las que pasaron, que ya te dije que paraban poco en el pueblo. O sea, había algunas veces, estaban unos meses solo, solo algunos meses. No estaban años o un año entero.

Para poder estudiar Magisterio, Rita tuvo que ir a una residencia de estudiantes, ya que su familia vivía en Megeces y ella estudiaba en Valladolid. Estuvo en el Colegio Menor Belardes de Valladolid.

Íbamos a la Escuela Normal del Magisterio y... Era una residencia de chicas que allí había pues, todas las carreras. Era un Colegio que acababan de hacer y entonces había Magisterio, Filosofía y Letras, Enfermería, Derecho, Medicina... Éramos doscientas ochenta. Entonces, las de Magisterio íbamos a la Normal, a la Escuela Normal de Magisterio, que entonces estaba en la Plaza de España en Valladolid, en la Plaza de España y en la residencia, pues era, pues claro, como un Colegio, pero no se podían llamar Colegio Mayor porque los estudiantes de Magisterio no éramos universitarios. Los Colegios Mayores era los que iban los alumnos..., los que estaban..., alumnos de la universidad. Y ya hice la carrera, allí hice la carrera y después ya hice la oposición, las oposiciones.

Esa residencia de estudiantes que era solo de chicas. En ella, la principal norma que había era que se tenía que estar antes de las 10 de la noche allí, pero el resto del tiempo podías salir cuando quisieras. Solo podías faltar una noche o un fin de semana previa autorización de tus padres.

Hombre, la residencia era como tu casa. Eras una persona mayor, te quiero decir, que no te tenían que decir: "aquí a comer...", no, no. Con estar a la hora del desayuno y si no ibas al desayuno, pues te lo perdías. Pero vamos, lo que no podías hacer era faltar por la noche, porque no podías faltar por la noche, claro. Tenías que llevar una nota de tus padres, una autorización, por si faltabas por la noche o los días que te tenías que ir. O sea, los fines de semana o tal, ¿entiendes? O sea, que no, no había nada, nada, nada... Nada más estar a las 10 de la noche en el Colegio.

En esa época, Rita solía salir con las amigas de la residencia. No salía con los chicos, ya que, tanto en la residencia como en las distintas carreras, había una separación por sexo, por lo que las chicas tampoco conocían a muchos chicos y viceversa. Solamente solían salir con chicos, las chicas que tenían novio y de manera íntima con él. Además, la protagonista nos comenta que cuando salía con las amigas de la residencia, no se atrevían a entrar a la cafetería a tomar un café ellas solas. El motivo es, como comenta Nicolás (2005), que según el modelo de mujer transmitido por el Régimen, “las mujeres jóvenes no debían salir solas ni ir acompañadas de hombres que no fueran de la familia” (p.149).

Cuando salíamos pues nos íbamos de paseo. Las que teníamos novio, pues con el novio, pero claro, los novios estaban trabajando, estudiando también y no siempre ibas con el novio, claro. Tampoco salías con el novio todos los días. Salíamos algunas chicas, pues, alguna vez a dar un paseo, a dar un paseo. Ir a cafeterías... No se iba a cafeterías a tomarte un café. O sea, yo no recuerdo ir con amigas mías. No nos atrevíamos a tomar un café. Íbamos con los novios a tomar un café o..., pero así de decir: “vamos a...”. Lo que sí que íbamos, pues, a tomar un pastel. Entrabas a una pastelería, te comprabas un pastel y ya está, pero así a cafeterías a tomarte un café tú sola... Nada, nada, de eso nada.

En esos años, la educación estaba separada por sexos. Por tanto, en la Formación del Magisterio también ocurría lo mismo, por lo que había clases para las chicas y clases para los chicos. En la Escuela Normal de Magisterio de Valladolid estudiaban ambos sexos, pero las clases de los chicos estaban a un lado de la escalera y las de las chicas, al contrario.

Mira, en la carrera entrabas en las Escuela Normal de Magisterio, que se subía por una escalera y a la derecha estaban las chicas y a la izquierda los chicos. O sea que... Íbamos solo las chicas a la clase, eh. Eran los mismos profesores, pero los chicos estaban a la izquierda y las chicas a la derecha. No te dejaban ir a las aulas de los chicos.

Con la mayoría de los compañeros con los que estudiaba Magisterio no había hablado nunca. Solamente hablaba con algún chico que fuese de algún pueblo cercano al suyo o al de sus amigas, ya que estaría fundamentado, y muy mínimamente, es decir, simplemente saludarse. Además, la protagonista comenta que si se tenía un novio, como era el caso de Rita, no estaba muy bien visto que se pusiese a hablar con los chicos porque había que respetarse. Esto se debe al ideario femenino que el Régimen instauró y transmitió, también en la educación con un currículo diferenciado, que tenía la finalidad de crear mujeres que fuesen “unas perfectas amas de casa, esposas fieles al marido,

madres amantísimas de sus hijos, castas y pudorosas, que deleguen confiadamente la gestión social y política a los hombres, a la vez que cultivan los valores propios de la feminidad” (Peinado, 2016, p.285).

Los chicos y las chicas nos relacionábamos nada, nada, nada, nada. Luego a la salida, alguno que hablaba: “que tal”. Yo ya tenía novio cuando empecé a estudiar Magisterio, que era José Luis, pero... Y después, nos hemos relacionado un poco, pero yo... En las excursiones, en segundo de Magisterio, se hacía una excursión de una semana o así, pues, por el norte de España fuimos. Íbamos chicos y chicas. Nos hacíamos alguna foto y tal, pero yo ha habido chicos que no he hablado nunca con ellos y... En la orla, en la orla, al finalizar la carrera, pues estamos, claro, los chicos y las chicas, pero con algunos, yo no he hablado nunca y... Algunos te decían: “adiós u hola”, si eran de los pueblos próximos a tus amigas. Yo tenía amigas, pues, de pueblos cerca de Valladolid, pues era de su pueblo, pues, “qué tal, adiós”. Sabía cómo se llamaban y tal, pero es que no, no, no. Y, además, si tenías novio, tampoco hacías caso de chicos como ahora, que se juntan todos y tal, pero entonces no. Si tenías novio, pues, te respetaban o tú no ibas con ellos y así. Nada, nada. Se juntaban los chicos y las chicas cuando ya era, así, un poco... que se gustaban o así, pero sino no, estaba mal visto.

En las clases en la Escuela Normal se relacionaban los chicos con los chicos y las chicas con las chicas. En el caso de Rita, se relacionaban chicas de distintas zonas de España, aunque ella se solía relacionar más con las chicas que vivían cerca de su pueblo. Esto pienso que lo hacía porque esas chicas, al vivir cerca de su pueblo, ya las conocía y se sentía más confiada y segura, mientras que a las demás no las conocía.

Las clases en la Escuela Normal las recuerdo, pues bien. Como solo éramos chicas, pues mira, te relacionabas con las chicas de otros pueblos, porque llegabas allí y eras tú sola de tu pueblo. Te relacionabas, enseguida decías de dónde eres. Yo recuerdo que me arrimaba más a las que eran chicas cerca de mi pueblo, cerca de mi pueblo, sí. Las chicas que eran, así, de más lejos, porque había chicas de León o al otro lado de Valladolid, de Medina de Rioseco, por allí, por esa zona, Tierra de Campos, pues yo, me gustaba más relacionarme con las chicas que vivían, que eran de pueblos cercanos al mío y nada, muy bien, muy bien, muy bien.

En la Escuela Normal de Magisterio de Valladolid había docentes que impartían clase a los dos sexos. Algunas asignaturas eran generales tanto para chicos como para chicas, pero había otras que eran específicas para cada sexo. El Régimen se tomó muy en serio la formación de las maestras, ya que iban a ser las que educaran y enseñaran a las

generaciones posteriores, y se las condicionó con el prototipo de mujer ejemplar para el franquismo, que después llevaban a cabo en las escuelas. Además, (González, 2009b) comenta que “las Escuelas de Magisterio, sustentadas en la ideología tradicionalista y católica, impartían conocimientos que respondían a la vida religiosa, moral, patriótica y al ideal de esposa, madre y organizadora del hogar” (p. 99).

En esa época en la Escuela Normal se daba Filosofía, Pedagogía, Historia también, Fisiología e Higiene, Agricultura, en primero dábamos Agricultura, un libro un poco pequeñito y eso y, también Caligrafía se daba, en primero de Magisterio, Caligrafía y las prácticas. En las prácticas, una profesora era muy dura, una profesora de prácticas y, entonces, no había libro, te lo daba por apuntes, por apuntes a máquina, eh, y había chicas que no aprobaban, no aprobaban..., y la Música, que era muy duro el profesor también. El profesor de Música era el mismo para chicos que para chicas y era muy duro y tenías que ir a clases de música particulares.

Las maestras en formación realizaban sus prácticas en la escuela aneja de la Normal. Rita, como todas las chicas, hizo las prácticas con las niñas del colegio, es decir, también había separación por sexo en las prácticas. Principalmente lo que se hacía era prepararte algunas lecciones y explicárselas después al alumnado.

Las prácticas eran en la misma Escuela Normal del Magisterio... Entonces se decía Escuela. Entonces había como..., Escuela para las chicas y para los chicos. Entonces abajo, debajo de la Escuela Normal, pues, hacías las prácticas, te decían cuantos días tenías que ir en primero de Magisterio. Te tenías que preparar tus lecciones. Yo recuerdo que me tocó explicar la Tierra... Pues hoy, pues que hago..., pues llevé una naranja con una aguja de hacer punto para explicar a las niñas, porque yo..., claro, dabas a las niñas, los movimientos de la Tierra, de rotación, de translación y, bueno, dabas unos días, en primero, después en segundo y después en tercero, pues, más también.

Durante los estudios de Magisterio, las chicas tenían que ir a un albergue con la Sección Femenina. La Sección Femenina era una institución, ligada a la Falange, que se dedicaba principalmente a difundir el ideal de mujer que quería imponer el franquismo. Rita y sus compañeras de clase acudieron a un albergue con la Sección Femenina donde las enseñaron diversos aprendizajes como, por ejemplo, coser. Además, durante la estancia en este albergue, tenían que asistir a misa todos los días y, para ello, tenían que ir a un pueblo cercano.

Además, teníamos Labores, eh, y en segundo de Magisterio teníamos que ir a un albergue. Entonces existía la Sección Femenina, que era una organización, pues con chicas afiliadas, que iban por los pueblos también y bueno, pues, recibían clases las... Nosotros las recibíamos allí e iban también, que se llamaban "La Cátedra" de Sección Femenina. En mi pueblo también iban y a enseñar a la juventud, a chicas, pues, a coser..., ya te digo que, pues, a ser amas de casa entonces. Nosotras, entonces, teníamos que ir a un albergue y fuimos el mes de junio. Yo concretamente fui a Cervera de Pisuerga y entonces había mandos allí. Pues chicas que eran un poquito mayor a nosotras, porque yo ya tenía, 19 años o 20 tendría. Estábamos allí y nos enseñaban a coser y..., bueno, también iba un cura y nos daba clases también. Teníamos que ir todos los días a misa, al pueblo más cercano, muy chiquitín. Íbamos todos los días a misa y nos enseñaban jotas, muchas actividades, muchas actividades teníamos y, por las noches hacíamos, pues, una especie de reuniones allí con historias y que lo llamábamos "Fuego de campamento".



Figura 11. Albergue "Pilar Madrazo" de Cervera de Pisuerga durante el franquismo

Un año después de que Rita empezara la carrera de Magisterio, se implantó el Plan de 1967. Fue un nuevo Plan con el que se empezó a exigir el Bachillerato Superior para ingresar al Magisterio. Debido a esta serie de planes de estudios tan sucesivos, en la Formación del Magisterio hubo alumnos en la Escuela Normal que pertenecían a planes diferentes.

Después, cuando yo estaba estudiando segundo de Magisterio, pues empezó a exigirse para estudiar Magisterio el Bachiller Superior, que era hasta sexto y reválida. Yo a ese

plan no llegué. Ya aprobé oposiciones y ese plan de estudios que exigían el Bachiller Superior, ya ese era diferente. En la Escuela Normal de Magisterio coincidimos los que teníamos el Bachiller Elemental con los del Bachiller Superior. O sea, ellos, si yo estaba en segundo de Magisterio, pues yo seguía con mi Plan..., el Plan del 67, que se llamaba, o Plan del 63, ya no me acuerdo.

El final de esta etapa supondrá para la protagonista un cambio en su vida y el comienzo de la etapa laboral, como veremos a continuación.

5.2.2. Recuerdos de la Transición

- **Fui maestra en Almonte**

Rita aprobó la oposición en 1971 y se fue con su marido a impartir docencia a Almonte (Huelva). Esto sucedió porque José Luis ya era propietario definitivo, por lo que ella adquirió el derecho de consorte. Consorte era una preferencia que tenían las maestras que estuviesen casadas con un marido maestro definitivo para recibir el mismo destino que habían asignado a él. Era una manera más de que la mujer estuviese subordinada a su marido, en este caso teniendo que acompañarle al destino que le hiciesen asignado a este.

En el 71 terminé la oposición, nos casamos porque José Luis ya era maestro y le había dado destino, Almonte, la provincia de Huelva. Entonces ese año yo aprobé la oposición, terminé en junio, mayo-junio, ya nos íbamos a casar en julio, si aprobaba o no, porque ya llevábamos cinco años de novios, total que ya..., pues claro, ya aprobé la oposición y nos fuimos a Almonte. Él ya era profesor definitivo, porque antes estuvo en Medina del Campo, era propietario provisional, propietario provisional. O sea que, tenía aprobadas las oposiciones, pero no tenía plaza fija porque tenía que adquirir puntos. Entonces el primer año estuvo en Medina del Campo, el segundo en Mojados y tres años en Valladolid. Y luego, entonces yo ya como él tenía la propiedad definitiva ya en Almonte, ya cuando me casé adquirí el derecho de consorte. Consorte quería decir que si estabas..., yo, que estaba casada con maestro, pues, me daban plaza fija por estar casada con un maestro.

En Almonte vivieron en una casa de maestros, que eran casas que estaban habilitadas para los maestros que fuesen a dar clase, y en este caso, estaban detrás de la escuela. Rita estuvo dando clase a niñas y José Luis a niños, algo que era usual en esa época. Como podemos comprobar con el relato, con quien solía tener contacto Rita a la hora de explicar los avances que iban desarrollando las alumnas era con sus madres, por lo que eran ellas las que se preocupaban principalmente por la educación de sus hijas.

En Almonte estuvimos muy bien, muy bien. Vivíamos en una casa de maestros y las escuelas estaban detrás. Entonces yo tenía niñas y José Luis niños. Lo único que eran..., pues, Andalucía, pues, era diferente a Castilla, claro. Te tuviste que adaptar. Me sorprendía mucho el grado de analfabetismo que había allí, porque yo tenía niñas de segundo..., quizá era segundo el primer año, y no sabían leer, no sabían leer. Y sus padres, pues, se casaban jóvenes entonces en Andalucía, pues, de 26 años y tampoco sabían leer. Entonces nosotros, pues, trabajabas mucho con la cartilla, venga a leer, a los niños y..., pfff, les estimulabas mucho y nos adoraban mucho a los maestros castellanos. No se creían que hubiese aprendido a leer tan pronto y... Entonces venían las madres a decir que, si ya sabían leer, porque yo les decía: “decid a la mamá que os compre esta cartilla y tal” y no se lo creían, que hubiesen aprendido a leer tan pronto y nos querían mucho y nos hacían muchos regalos.

Cuando llegaron Rita y José Luis a Almonte, era un pueblo de veinte mil habitantes, aproximadamente, con distintos cortijos que lo rodeaban. Al principio, no había un colegio en el que dar clase, sino que tenían que impartir docencia en unas bodegas. Al año siguiente de su llegada, ya construyeron un colegio al que llamaban “El Pocito”. En cuanto a la comunidad educativa, Rita y José Luis tuvieron poca relación con el director, al que no llegaron a ver a lo largo de un curso completo.

Cuando llegamos, era un pueblo que tenía veinte tantos mil habitantes, porque también contaban los cortijos que había diseminados por el pueblo, alrededor de Almonte y no había un colegio, un edificio. Se daba clase en las bodegas. Había bodegas y daban clase en las bodegas el primer año. Nosotros sí, fuimos privilegiados, porque estábamos José Luis y yo, cada uno en una clase y, después había otro matrimonio, que también. O sea, estábamos dos matrimonios, maestro y maestra, en un colegio en las cuatro viviendas que había. Claro, ocupábamos dos y después, pues, había cuatro clases y estuvimos allí, pero las clases estaban diseminadas por el pueblo. Al año siguiente, pues hicieron un colegio muy grande, muy grande, que se llamaba Martín Villa, el colegio Martín Villa, pero como le hicieron al lado de un pozo, pues, le llamaban “El Pocito”. Y entonces, ya te digo que era todo muy distinto. Ahora, nosotros allí no fuimos a nada, nunca y el director vino a vernos una vez y a saludarnos y allí no aparecía nadie, ni inspectores ni nada, no, no. Aquello era un poco, pues, muy atrasado, muy atrasado, comparado con Castilla, comparado con esto. Y cuando daba las vacaciones, pues, nos mandaba el director un niño, un niño: “que, de parte de Don Juan Manuel, que ya mañana... que ya mañana son las vacaciones”, decía. O sea, que nunca hemos tenido ninguna visita ni de inspector, ni

nada, nada, nada. Nada más, nosotros allí, hacíamos..., desempeñábamos nuestra tarea y nada más.

Cuando Rita comenzó a dar clase no tuvo experiencias negativas, no sintió miedo o frustración. Esto se debía a que admiraba tanto esta profesión, que de lo único que tenía ganas era de empezar a dar clase. En Almonte tuvo que adaptarse y avanzar más despacio con sus alumnas, ya que el nivel que se encontró era inferior al que esperaba.

Yo no sentí miedo cuando empecé a dar clase, porque como yo admiraba tanto a mis maestras y eso, yo estaba deseando de ser maestra y de enseñar y entonces, lo único que, claro, no podías avanzar mucho, porque si tenían siete u ocho años y estaban leyendo la cartilla primero, no sabía ninguna leer y después con la pronunciación, pues, también..., pero bueno, enseñabas las oraciones, las oraciones..., pues el Padre Nuestro, la Salve y las niñas decían verdaderas barbaridades al pronunciar, al pronunciar... Al rezar la Salve, pues, pfff..., decían unas cosas que ellas... Claro, como pronunciaban mal no sabían lo que quería decir, ¿entiendes?, pero bueno, eso se fue subsanando y nada, muy bien, muy bien. Dábamos clase por la mañana y por la tarde, claro.

Allí, como compañeros tuvieron a otro matrimonio que venía de un pueblo de Sevilla. Tuvieron muy buena relación con ellos e, incluso, quedaban juntos los dos matrimonios para realizar alguna actividad. Además, se casaron el mismo año y tuvieron hijos casi a la vez.

Tuvimos mucha relación con nuestros compañeros en Almonte, porque éramos los dos matrimonios, nos casábamos el mismo año y tuvimos los niños en... Ellos el primer niño en abril, al año siguiente nosotros en mayo y, bueno, pues como si fuésemos familia. Fuimos padrinos de su niño, ellos del nuestro. Bautizamos el mismo día y nada, como de familia. Entonces, allí se llamaban los padrinos, que éramos compadres, o sea, nosotros éramos compadres de ellos y ellos eran compadres nuestros. Que nosotros esas palabras y eso, pues no sabíamos lo que querían decir entonces. Y nada, pues seguimos aun las amistades, eh, y ya te digo que con vecinos también.

Su experiencia profesional estuvo condicionada por la de su marido, como hemos podido comprobar y ahora veremos en los siguientes apartados.

- **El cambio de valores con la llegada de la Transición**

La protagonista nos cuenta que la educación que recibieron las mujeres en el franquismo, ella la vivió como algo normal. El motivo puede ser porque las mujeres interiorizaron

este tipo de educación y de valores tradicionales franquistas desde muy pequeñas, por lo que le parecía algo común.

Pues..., la educación de las mujeres durante el franquismo... Pues que era lo que... pfff... claro, lo que existía entonces, claro. Lo ves ahora como una cosa muy lejana y eso, pero vamos, yo no... Yo no echo de menos nada ni... Como era lo que vivíamos entonces y lo que había, pues entonces, nosotras, pues, parecido a nuestras madres, o sea que... Entonces, yo no lo recuerdo como una cosa, así, mala o rara o... no. No lo recuerdo.

La protagonista comenta que sí que se produjeron cambios de valores en la sociedad después de la llegada de la Transición. No fueron cambios repentinos, de un día para otro, sino que se fueron desarrollando poco a poco en el transcurso de los días. También comenta que gran parte de los avances se produjeron en el ámbito femenino. Esto también fue gracias a las transformaciones educativas que se produjeron, como la supresión de la separación de sexos y del currículo diferenciado.

Un cambio de valores... ¿con la llegada de la Transición? Pues, yo creo que, bueno, un poco sí. Se dio un poco más valor a la mujer de distinta manera, pero no recuerdo yo, así especialmente. No lo recuerdo, así como una manera tajante. Poco a poco, poco a poco, ya sí que te ibas un poco introduciendo en ello. También yo era joven, claro. En fin, como eres joven, pues, crees que esa evolución es natural, es normal.

La protagonista comenta que, tras la muerte de Franco, continuaron la escuela pública y privada. Hernández (2008) comenta que en la etapa de la Transición, hubo una extensión de “los movimientos de renovación pedagógica demandando una nueva escuela pública, laica, gratuita y de calidad” (p.58). Sin embargo, hasta la llegada de la LOGSE en 1990 no se produjo una transformación de la educación pública seria, que se consolidaba principalmente en “la demanda de mayor igualdad de oportunidades y mejores respuestas a las altas tasas de fracaso y abandono escolar, de una escuela más democrática, con más autonomía del profesorado” (Cabrera, 2007, p.167).

Tras la muerte de Franco, continuaron la escuela pública y la privada ejerciendo sus funciones. Si tenemos en cuenta que la Constitución española reconoce libertad de creación de centros escolares y existen centros privados, concertados y públicos. España está entre los países de Europa con más escuela privada y menos pública. Poco más puedo decir.

Rita explica que sí que se produjeron cambios en la Iglesia a partir de la LGE de 1970, pero el principal cambio que nos expone es la voluntariedad de la asignatura de Religión,

que se produjo con la llegada de la LOGSE. Con la promulgación de la LGE, el avance más significativo que se produjo en esta materia fue que el Estado era el que iba a organizar la enseñanza, es decir, que la organización de la educación no iba a estar controlada por la Iglesia.

Se produjeron algunos cambios con la Iglesia, sí. Los acuerdos con la Santa Sede en 1979 hicieron que la religión católica fuera una asignatura más y obligatoria en Primaria y Secundaria. La LOGSE en 1990 hizo que la religión fuera ofertada en los centros, pero la elección era voluntaria para los alumnos, debiendo realizar actividades de estudio los que no cursaran religión. Produjo un gran descenso de alumnos que elegían religión, máxime sabiendo que no tenía validez académica.

Una vez que se produjo un cambio en España hacía una sociedad democrática, también se transformaron los contenidos educativos, donde se empezaron a impartir temas relacionados con la democracia y la libertad.

Sí, se empezaron a tratar temas concretos sobre la democracia como: qué es la democracia, amplio estudio de la Constitución del 78, la figura de Rey o las votaciones para elegir representantes en el Congreso, en el Senado y al Presidente del Gobierno y ministros. Además, el día de la Constitución se vivió con mucho interés y dedicación. Se solían realizar numerosas actividades en fechas próximas al 6 de diciembre.

El golpe de Estado del 23 de febrero de 1981 provocó bastante incertidumbre a la sociedad española, llegando mucha gente a pensar que volvía a haber otra guerra. En el ámbito educativo, Rita comenta que realizaron una lección ocasional sobre el hecho sucedido.

Sí, no sabíamos que iba a pasar el día del golpe de Estado de 1981. Este hecho fue motivo para que, como lección ocasional, los niños entendieran lo que era un Golpe de Estado. En cambio, a nivel educativo no supuso ningún problema.

La protagonista recuerda que durante los años 1979 y 1985 aumentó la participación de las familias en la comunidad educativa. Por otro lado, Mayordomo (2002) comenta que entre estos años “se sucedieron la confrontación ideológica, la pugna entre diferentes modelos para desarrollar la libertad y promover la igualdad educativa, para asegurar, en definitiva, reconocimientos y aplicaciones del tratamiento dado a la educación por la Constitución” (p. 21).

Lo que recuerdo entre los años 1979 y 1985 es que se dio participación a las familias en la comunidad educativa creándose el APA, que poco después se llamó AMPA. En mi

centro tuvo buen aspecto colaborativo de familias y profesores, pero su utilidad fue escasa.

Durante la dictadura, Rita no se acuerda de haber realizado actividades para la formación continua del profesorado, aunque ejerció pocos años durante el Régimen. Una vez llegó la democracia a España, sí que recuerda haber realizado algunos cursos para su formación permanente. Rita no conoció los Movimientos de Renovación Pedagógica, pero fueron muy importantes desde que se reactivaran durante la Transición, transformando la pedagogía del momento.

Hicimos bastantes cursos para cumplir..., que nos aumentaban el sueldo si hacíamos horas y nos daban para hacer los sexenios... Bueno, hacíamos cursos, que íbamos al Castillo (instituto de Cuéllar) y venían maestros de la zona y, bueno, sobre todo de lenguaje, que eran los que más me gustaban a mí y sí, hacíamos cursos... Venían a darnos los cursos, venían alguien también a hablar, pero como conferencias, charlas o así, ya que eran como un poco más aburridos. A mí me gustaba asistir a cursos que supieran, los que nos daban los cursos, lo que era un niño y lo que era una escuela. Que algunos, algunos, era todo teoría y venían, yo no sé por qué venían a dar, que no me convencían mucho. No me convencían mucho, porque mucho era teoría, pero práctica poco y no sabían lo que era un niño y una escuela.

- **El colegio de “Santa Clara”**

Después de dos años en Almonte, José Luis volvió a pedir destino y entró en el Colegio Santa Clara de Cuéllar. Rita entró también en el Colegio Santa Clara por su derecho de consorte y estuvo allí hasta que se jubiló.

Entonces José Luis, como ya había ejercido cinco años, cinco años de profesor y dos en Almonte. Yo no tenía puntuación, porque era consorte y él tenía 18 puntos, recuerdo y, nos vinimos a Cuéllar, porque pidió Cuéllar y también pidió, bueno, Valladolid, pidió Palencia, Laguna de Duero y Cuéllar. Entonces le dieron Cuéllar con mismos puntos que hubiese entrado en Huelva, pero entonces, estábamos tan lejos, las carreras eran tan malas y todo estaba más lejos que ahora, que ahora está todo más cerca y... Entonces, pues, con 18 puntos entró en Cuéllar porque habían hecho el colegio Santa Clara y salieron seis plazas. Entonces, le dieron a José Luis, Cuéllar y yo vine aquí por consorte y al año siguiente me dieron propiedad definitiva, ¿entiendes? Y aquí ya estuvimos dos años en Almonte, 71-72 y 72-73 y, en el año 73, ya vinimos en junio, y en el año 73 ya empezamos los dos en el colegio Santa Clara a ejercer y, desde ahí, pues, ahí nos hemos jubilado.

Santa Clara fue el segundo y último destino de Rita. Era un colegio nuevo, donde había un profesorado muy joven. Existía muy buena relación entre los maestros y maestras. En cuanto a la ratio de alumnos por clase, solía ser todavía bastante amplio, de entre 40 y 50 alumnos por aula.

Santa Clara era un colegio nuevo con profesores jóvenes, que éramos todos jóvenes. Había muy buen ambiente y yo creo que el nivel que se sacaba en este colegio, los niños, era muy alto. Teníamos 40, eh, o treinta y tantos y alguna vez hasta 50 niños hemos tenido en la clase. Yo no, pero ha habido maestros que estuvieron dando clase hasta en el gimnasio con 50 niños y los niños de antes no eran como los de ahora. Vamos, que había mucho silencio en las clases, te respetaban y te hacías con ellos, vamos, mucho más que ahora. Yo siempre he dado la primera etapa, yo siempre he dado primero, segundo, tercero, cuarto y quinto.

En el Colegio Santa Clara, Rita ya impartía clase a niños y niñas. Esto se debía a que este colegio mixto y a él acudían alumnos de varios pueblos cercanos a la localidad donde se encontraba el centro. Poco antes de que Rita comenzara a impartir docencia en este colegio, se promulgó la Ley General de Educación (LGE) en 1970. Con ella se consiguieron algunos avances en materia educativa como “la creación de escuelas mixtas que ofrecerían el currículo común con las mismas enseñanzas para los niños y las niñas” (Sánchez y Hernández, 2012, p.267).



Figura 12. Rita en el colegio "Santa Clara" en el año 1996

Solo niñas, solo niñas. En Almonte, solo niñas, sí, sí, solo niñas. Y aquí... ya había niños y niñas, porque este colegio era Colegio Nacional Mixto Comarcal. A este colegio venían los niños de los pueblos de alrededor y había comedor y había que darles de comer. Entonces, ya aquí había niños y niñas. Las clases era mixtas.

El fin de la Transición dará lugar, para Rita, al comienzo de una nueva etapa repleta de recuerdos de madurez.

5.2.3. El viraje hacia la madurez

- **Me casé enamorada**

Rita se casó con José Luis cuando tenía 23 años. Llevaban 5 años como novios y poco antes de la boda, Rita aprobó las oposiciones, siendo ya maestra. Siguiendo a Peinado (2016), “el matrimonio era entendido como el destino social unívoco de todas las mujeres, «lo que conviene»” (p.283), y se las educaba para que asumieran ese destino.

El día que me casé, pues muy bien, pues muy bien. Oye, pues, me casé enamorada y ya siendo maestra y todo muy bien, todo muy bien. Nada más que cuando me casé, muchas mañanas me levantaba, me despertaba, y decía: “ais, si hoy no he estudiado”. Como me casé recién aprobada las oposiciones, me despertaba y decía: “ais, si hoy no he estudiado” y no me daba cuenta que ya había aprobado las oposiciones.

Rita y José Luis tuvieron un hijo y una hija. El hijo nació mientras se encontraban en Almonte dando clase. Su hija ya nació en Cuéllar, el que fue el último destino de Rita como docente.

Pues mi hijo nació en Sevilla, porque estábamos en Almonte, en la provincia de Huelva y cuando tenía un año, ya nos vinimos aquí y mi hija ya nació en Valladolid, pero vamos, ya viviendo aquí. Se llevan cinco años. Mi hijo ha cumplido ahora 48..., sí, nació en el 72, 48 años ha cumplido, eso, y le lleva cinco años a mi hija y mi hija, 43.

Rita tuvo muy buenos recuerdos de su experiencia de ser madre. Cuando tuvieron a su hijo y a su hija, a Rita y a José Luis les cambió la vida, pero lo veían como una nueva etapa que tenían que vivir con mucha ilusión. Además, la protagonista comenta que, cuando sus hijos eran pequeños y tenían que ir a trabajar al colegio, se quedaban con una niñera. Por lo tanto, según el relato de Rita y que José Luis no comenta este hecho, da la sensación de que las responsabilidades familiares se le atribuyen principalmente a Rita, a pesar de que ella también trabajaba fuera de casa y en la misma profesión que su marido.

Pues muy bien, muy buenos recuerdos de ser madre, salvo cuando estaban malos, pues que esos eran los peores recuerdos, claro. Pero bueno, como eras joven, las malas noches se superaban enseguida. Y bueno, pues sí que nos cambió la vida cuando tuvimos a nuestros hijos, pero como vivíamos cerca del colegio, yo tenía una chica que cuidaba de mi hijo y, luego, en las vacaciones o los fines de semana nos íbamos a mi pueblo, estábamos con mis padres y tal, pues..., pues no, porque ya era otra etapa nueva que tenías que vivir, con mucha ilusión y muy bonita, de tener a los hijos y ya cuando se andaban y cada época tiene su encanto.

La protagonista nos dice que la educación de sus hijos la llevaron a cabo tanto su marido como ella. Sin embargo, Rita en su relato también nos dice que salían las madres a hablar mientras los niños jugaban, por lo que las madres eran las que generalmente llevaban a cabo la educación de los hijos.

Los dos educamos a los hijos, el padre y la madre. Además, eran unos niños que nunca los tenías que mandar hacer deberes ni nada, no... Ellos solos hacían los deberes y, bueno, también se criaban mucho en la calle. Estaban en la calle a la puerta, jugando con todos los niños y las madres estábamos allí también hablando y con los niños, viéndolos jugar y... O sea, que nada, muy bien.

La etapa de madurez será vivida con mucha ilusión por la protagonista por los recuerdos con sus hijos y su marido. Años más tarde, Rita pensará en cerrar su etapa profesional.

- **Estabas tan contenta de que te ibas a jubilar...**

Los últimos años como docente, Rita los vivió de una manera normal. Sabía que la jubilación era algo que tenía que llegar y estaba feliz por dejar impartir docencia a las generaciones nuevas que iban llegando al colegio. El mismo año que ella se jubiló, lo hicieron también algunas compañeras suyas.

Bien, de una manera normal, de una manera normal. Yo creo que, como ya llegaba la hora de la jubilación, estabas tan contenta de que te ibas a jubilar y tal y, bueno, ya veías a gente, a chicas jóvenes, a profesores jóvenes que venían y, aunque yo tampoco me veía mayor, o sea que..., que no..., no lo sé, yo parece que siempre he sido joven en el colegio y nada, solamente por ver a las generaciones nuevas que venían al colegio, pero nada. No, no, de una manera normal. Me jubilé con unas cuantas compañeras, que nos jubilamos cuatro... o al tiempo y, nada, muy bien, muy bien.

Rita se jubiló en 2008 cuando tenía 60 años. Estuvo dando clase durante 37 años, la mayoría de ellos en el colegio Santa Clara de Cuéllar. Al principio le costó un poco

acostumbrarse a la jubilación y pensaba que tenía que volver en septiembre al colegio, pero después lo supo llevar bien y con alegría. Ahora tiene una vida tranquila con mucha dedicación hacia los nietos.

¿Qué sentí? Pues, bueno, como ya te llega, que sabes que tienes 60 años, pues, mucha alegría de decir: “ay, los años que llevo en esta profesión” y, bueno, pues “ya me voy a jubilar” y “cómo lo voy a afrontar esta nueva etapa”, pues otra etapa. Muy contenta porque no me afectó nada, ni tenía mala salud ni nada, o sea que he seguido haciendo la vida como si... Después de jubilarme, pues muy bien. Ya te digo, que dedicada ya a los nietos y, bueno, otra nueva etapa, otra nueva etapa. Yo los primeros meses, como ya me jubilé en junio, pues ya pensabas que, bueno, pues que en septiembre ibas a ir al colegio. Yo que sé, pues nada, no, no, ya estabas mentalizada, ya estabas mentalizada.

La protagonista hace una valoración positiva de su trayectoria docente. Ella piensa que su trayectoria ha sido muy buena porque ha tenido vocación por la profesión y ha hecho todo lo posible para que su alumnado aprendiera. Si no hubiese sido maestra, no sabe que profesión hubiese desarrollado, ya que no se planteó trabajar de otra cosa.

Ah, pues yo, como he tenido tanta vocación y he dado tanto, pues, es que yo me..., pues muy alta la valoración, muy alta, porque siempre hablabas de tu trabajo, de cómo trabajabas, de cómo... o sea que, yo todo ha sido siempre positivo, no he tenido nada negativo de decir: “ay, para que habré hecho esto, para que habré hecho lo otro”. No, no, no. Con las actividades extraescolares que hacíamos: hacíamos teatros, enseñabas poesías, a bailar, a cantar. Yo todo eso, pues, lo he hecho con una vocación extrema, vamos, que muy bien. Nada, yo te digo que he estado encantada y de no haber sido maestra, pues, es que jamás me planteé ser otra cosa.

Rita actualmente continúa viviendo en Cuéllar en su casa de siempre. Se encuentra bien de salud y disfrutando de esta nueva etapa. Le gusta mucho volver al pueblo donde nació, Megeces, para ver a sus padres. También le gusta pasar el tiempo con sus hijos y con sus nietos.

6. CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

En este capítulo vamos a desarrollar la discusión del estudio, donde vamos a reflexionar sobre los resultados obtenidos a través de las investigaciones de otros autores. Para su organización, hemos decidido utilizar los propios objetivos del trabajo, así como las líneas emergentes que aparecen en el análisis de datos.

6.1. EDUCACIÓN EN EL FRANQUISMO A TRAVÉS DE LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD

En primer lugar, el Régimen estableció y transmitió un modelo de familia, en el que cada miembro tenía unas tareas específicas. En el caso de la mujer, el modelo franquista establecía la supeditación a la figura del hombre y la asignación de tareas vinculadas al hogar y el cuidado de los hijos. Autores como Manrique (2007), Ortiz (2006) y Peinado (2016) exponen esta idea, con la que coincidimos en nuestro trabajo. Este planteamiento aparece en el análisis de nuestro estudio en diversas narraciones de los maestros como, por ejemplo, en las experiencias familiares o a través de las materias educativas específicamente femeninas que recibió la maestra en todas las etapas educativas que estudió.

Otro aspecto relevante es el de los juegos y juguetes en esa época. Los niños y niñas no jugaban juntos y cada género tenía establecidos una serie de juegos y juguetes. Los niños solían jugar a juegos como las canicas o a tirar piedras mientras que las niñas solían jugar a saltar a la comba o a las muñecas. Este aspecto lo comenta Sonllewa (2016) e incluye que se fortalecían los roles sexuales por medio del juego. En nuestro trabajo coincidimos con las ideas que se expone esta investigación.

Por otro lado, la educación franquista era elitista y segregadora. La mayoría de los niños y niñas no continuaban los estudios más allá de educación primaria. Los que accedían a la enseñanza media eran principalmente los niños y niñas de familias con poder adquisitivo suficiente, ya que las familias populares no contaban con los recursos necesarios. Sonllewa (2018) recoge este planteamiento, que aparece en nuestro trabajo.

Otro elemento que utilizó el franquismo para llevar a cabo su adoctrinamiento fue el de las conmemoraciones religiosas. Solían desarrollarse frecuentemente y, como expone Núñez (2014) se utilizaba mucho el simbolismo a través del empleo de banderas y pancartas y de la entonación de diversas canciones. Además, Rina (2015) añade que este tipo de celebraciones le sirvieron al Régimen para legitimarse y transmitir los ideales

nacionalcatólicos a la población. El hecho de las conmemoraciones religiosas aparece en nuestro estudio en los relatos de los maestros.

6.2. MAESTROS EDUCADOS EN EL FRANQUISMO

El modelo de género que aprendieron los protagonistas a través de la familia, la escuela y la comunidad se vuelve a reproducir a lo largo de su formación inicial. Rita y José Luis tuvieron una formación inicial diferenciada y marcada por el género.

Para las maestras, se planteaba una educación orientada por la religión y el ideal de mujer de la época. El Régimen era consciente de que finalmente iban a ser las que transmitieran los ideales del Nuevo Estado. Así lo manifiesta González (2009b), que añade que “las Escuelas de Magisterio, sustentadas en la ideología tradicionalista y católica, impartían conocimientos que respondían a la vida religiosa, moral, patriótica y al ideal de esposa, madre y organizadora del hogar” (p. 99). Asimismo, González (2014b) refleja que la maestra era una pieza básica para la difusión de los ideales del franquismo. Todos estos elementos se encuentran en nuestro estudio.

Además, la formación del magisterio durante este periodo se caracterizó por el control ideológico y la construcción de un modelo de maestro autoritario. La disciplina, el individualismo y el memorismo aparecen como guías para la formación de maestros durante aquel periodo, aspectos que hemos visto en nuestra investigación que también aparecen en otros estudios como el de González (2018).

No debemos olvidar también mencionar la escasa consideración social que tenían los estudios de Magisterio durante este periodo, hecho que nos han contado nuestros protagonistas y que también se ha visto en trabajo como los de González (2014b).

6.3. EL MAGISTERIO EN LA TRANSICIÓN

Durante el periodo de la Transición existió un entorno educativo innovador relevante, cuyo objetivo era progresar y modernizar la educación. En este sentido, Mayordomo (2002) comenta este progreso educativo comenzó con la llegada de la LGE de 1970 y así hemos podido comprobarlo en nuestro trabajo.

Asimismo, autores como Cabrera (2007), Hernández (2008) y Rodríguez (2008) exponen que los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) pedían que hubiese una transformación en la escuela pública con la intención de que fuese más democrática y que hubiese una igualdad de oportunidades superior. Algunos de los cambios educativos

producidos en la Transición aparecen en nuestro trabajo, coincidiendo también con las aportaciones realizadas en estos estudios.

Sin embargo, aspectos que no aparecen en otras investigaciones y que son conocidos gracias a nuestro trabajo son las vivencias de los maestros dentro del aula frente a hechos históricos como la muerte de Franco, el Golpe de Estado de 1981, la promulgación de la Constitución Española y los cambios vividos durante este periodo. Aspectos que fueron influyentes para la trayectoria profesional y personal de los docentes.

6.4. DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LAS TRAYECTORIAS PERSONALES Y PROFESIONALES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS QUE VIVIERON LA TRANSICIÓN

A lo largo de nuestro trabajo hemos podido comprobar cómo la biografía de José Luis y la de Rita presenta diferencias significativas en cuanto al género. Se ha comprobado como su trayectoria biografía antes de la entrada al Magisterio estuvo marcada por una educación familiar y escolar segregada que apostaba por un modelo de hombre y de mujer en orden con el patriarcado y el nacionalcatolicismo (Sonlleva, 2018).

Durante su formación inicial, los dos protagonistas muestran claras diferencias en su formación, asentadas en el género. Además, en estos años hemos podido ver como la vida de los y las jóvenes que estudiaban Magisterio era bien distinta, pues los primeros tenían más libertades. También fue significativa en la formación de género la presencia de organizaciones como el Frente de Juventudes o la Sección Femenina.

Estas diferencias aumentarán en el narratorio de sus primeras experiencias profesionales. La trayectoria de Rita estará supeditada y condicionada a la de José Luis, por ser este su marido. Es significativo señalar las similitudes que aparecen en este punto con un estudio reciente contextualizado en la provincia de Segovia sobre las maestras franquistas (Arranz, 2020). La biografía de Rita reproduce la trayectoria seguida por otras maestras segovianas que fueron educadas en la dictadura bajo las prescripciones del patriarcado.

Además, desde el plano personal, vemos como el matrimonio y los hijos marcarán un cambio en la vida de la protagonista que, aunque también se presenta en la de José Luis, pero de forma menos visible. La ayuda femenina del matrimonio para el cuidado de los hijos también es un aspecto a destacar.

7. CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

Este apartado se presenta dividido en tres subapartados. El primero alude a las conclusiones del trabajo, donde se muestra el cumplimiento de los objetivos planteados en esta investigación. El segundo hace referencia a las limitaciones que nos hemos encontrado a la hora de desarrollar este estudio. Por último, en el tercero exponemos las líneas de investigación que se pueden llevar a cabo en un futuro.

7.1. CONCLUSIONES

A lo largo de este apartado presentaremos las conclusiones a las que hemos llegado, gracias al análisis de los testimonios de los maestros que han participado de esta investigación, así como de los diferentes documentos que nos han hecho llegar y las diferentes leyes educativas estudiadas. Pero, es a través de sus palabras cómo hemos podido llegar a profundizar en su biografía para adentrarnos en su vida, desde la infancia hasta la actualidad, y repasar así una época de suma importancia para nuestro país a través de los ojos de Rita y José Luis. En este sentido, la educación recibida por nuestros participantes tanto en el ámbito escolar, como en el familiar, serán la clave para la elaboración de este trabajo.

Para poder presentar estas conclusiones nos servirán de guía los objetivos que nos planteamos al comienzo de esta investigación.

En relación al primero de los objetivos específicos: **descubrir cómo fueron educados los maestros en la dictadura franquista**, podemos afirmar que recibieron una educación basada en el nacionalcatolicismo, segregada por sexos y con asignaturas diferenciadas para cada uno de ellos.

La educación recibida por Rita y José Luis se produjo en un ambiente rural hasta que comenzaron sus estudios de Magisterio.

La educación en tiempos de la dictadura franquista se caracterizaba por ser elitista y segregadora, donde pocos niños y niñas solían poder estudiar la Enseñanza Media, ya que era necesario tener el poder adquisitivo suficiente. Además, en las zonas rurales existía una mayor dificultad, puesto que eran lugares con menos recursos y peores comunicaciones. Por todo ello lo que podemos afirmar que José Luis y Rita fueron más

afortunados que la mayoría de las personas pertenecientes a clases populares ya que pudieron acceder al magisterio.

Por otra parte, recibieron una educación marcadamente religiosa ya que en esa época el Régimen dotó de un gran poder en el ámbito educativo a la Iglesia, promoviendo una educación con gran calado ideológico y religioso. Ambos maestros guardan recuerdo de las conmemoraciones a figuras religiosas y del Régimen, en las que se empleaban banderas y pancartas, así como se entonaban canciones, poemas y oraciones de las que aún hoy guardan un vivo recuerdo.

Para concluir con este apartado es necesario hacer referencia a la educación segregada por sexo desde la etapa infantil, hasta su formación como docentes. Esta segregación les influyó a ambos maestros en los roles de género adoptados por cada uno ya que, desde el currículum, hasta los juguetes, inducían a asumir un rol diferenciado en función del sexo.

Con respecto al segundo de los objetivos específicos: **analizar los cambios educativos que se produjeron con la llegada de la Transición a España, a través del testimonio de docentes que vivieron estos cambios en su práctica profesional**, tanto José Luis como Rita coinciden en que, pese a que la LGE con la implantación de la EGB, supuso un gran reto debido a que se aumentaban los cursos así como los contenidos a impartir por los docentes, también fue un punto de inflexión para el comienzo de un cambio educativo. Este cambio sucedió paulatinamente según su punto de vista, sin embargo, con esta Ley se inició un proceso de avance democratizador y de la igualdad de oportunidades. Gracias, entre otros aspectos, al aumento de los años de escolarización, así como la ampliación de contenidos y la transformación a una escuela mixta en todos los niveles.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), impulsaron muchas de estas reformas modernizando e introduciendo el espíritu innovador perdido en la época anterior. Además, se aprecia cómo en las trayectorias de los protagonistas existe una fuerte influencia de los hechos históricos ocurridos durante este periodo, que marcan un antes y un después en su etapa personal y profesional.

Por último, la Transición permitirá que los docentes tengan mayor libertad en sus clases, se produzcan cambios a nivel metodológico, aparezcan nuevos contenidos y se elimine la segregación en el aula.

El último de los objetivos específicos que abordaremos: **revelar las diferencias de género presentes en las trayectorias personales y profesionales de docentes que vivieron el cambio educativo que se vivió en España a finales del siglo XX, con el fin de la dictadura**, ha sido abordado de forma implícita anteriormente. En este sentido, nuestros protagonistas no hacen explícitas estas diferencias, sino que las hemos encontrado al analizar su discurso. Éste es sin duda uno de los objetivos que se marcaba el Régimen, al naturalizar unos roles de género que son creados expreso para adoctrinar a la población. El Régimen franquista impuso una serie de valores en el que establecía un modelo de mujer específico. En este modelo, la mujer estaba subordinada al hombre y tenía una serie de tareas asignadas, que eran las del cuidado de la casa y de los hijos, tal y como deja entrever Rita en algunas de sus afirmaciones. Este modelo de mujer fue impuesto principalmente desde la escuela y la Iglesia, que eran las piezas clave para su transmisión.

Además, como hemos comentado anteriormente, la educación franquista era nacionalcatólica, elitista y segregadora. Una educación segregada por sexo, donde los niños y las niñas apenas tenían relación entre ellos. El currículo también sirvió de herramienta para esta diferenciación de roles imponiendo materias específicas para chicos y chicas, transmitiendo así sus ideales y valores. Los maestros y maestras se convirtieron en una pieza clave a la hora de llevar a cabo este adoctrinamiento, por lo que el Régimen puso especial atención en la Formación del Magisterio, para llevar a cabo la educación de las futuras generaciones.

Para concluir queremos afirmar que al **adentrarnos en la biografía de un maestro y una maestra que vivieron los cambios producidos en España en el último tercio del siglo XX**, a través de las palabras de Rita y José Luis, hemos podido ser testigos de una parte de la historia que normalmente es silenciada a lo largo de nuestra trayectoria escolar, con lo que hemos podido cumplir con el objetivo principal que perseguíamos con la realización de este trabajo.

7.2. LIMITACIONES

Las limitaciones que nos hemos encontrado a la hora de realizar el estudio vienen provocadas principalmente por la crisis sanitaria del COVID-19 y su respectivo confinamiento.

Como consecuencia de esta situación, la universidad y las bibliotecas se han encontrado cerradas, lo que ha supuesto una gran limitación a la hora de acceder a la información. Además, este obstáculo también ha afectado a la petición telemática de artículos en la base de datos “Dialnet”.

Asimismo, esta situación también ha significado un condicionante a la hora de llevar a cabo las historias de vida. Estas se tuvieron que realizar de manera telemática debido a las medidas adoptadas por el Gobierno y la irresponsabilidad que sería desarrollarlas presencialmente con población de riesgo, como son las personas mayores. Además, las alternativas para llevar a cabo las historias de vida también se vieron limitadas, ya que las primeras entrevistas que realizamos fueron a través de videollamadas, pero, al surgir varios problemas técnicos como interferencias, optamos por emplear la llamada telefónica en el resto de las entrevistas.

Para concluir, como comenta Sanz (2005), una de las limitaciones con las que cuenta la metodología biográfica es que no sigue una linealidad, es decir, que debido a que estamos inmersos en una conversación existen ciertos vaivenes narrativos. Esto limita y complica al investigador a la hora de analizar la información, pero es también una manera de que surjan relatos más profundos y enriquecedores para el estudio.

7.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este apartado vamos a exponer las futuras líneas de investigación que pueden surgir a partir de este estudio.

En este trabajo hemos querido exponer la historia de vida de dos maestros de la provincia de Segovia que estudiaron e impartieron docencia en el franquismo y la Transición española. Una de las características principales de la investigación cualitativa es que se realizan estudios de casos aislados, por lo que una futura línea de investigación podría ser conocer las historias de vida de otros maestros que estudiaron e impartieron clase en este período histórico. También se podrían realizar historias de vida con maestros de otros territorios de España, para conocer como fue la educación, la formación del profesorado y la docencia en esas zonas durante el franquismo y la Transición.

Por otro lado, nuestra investigación se ha centrado principalmente en los estudios de dos maestros que vivieron y desarrollaron su profesión en un ambiente rural. Por tanto, otra línea de investigación podría ser comprobar cómo fue la educación franquista, así como

la docencia durante la etapa de la Transición en un ambiente urbano a partir de los testimonios de personas que hubiesen estudiado allí.

Otra línea de investigación se podría centrar en investigar a los niños y niñas que recibieron clase durante el fin de la dictadura y el comienzo de la etapa democrática pudiendo contrastar así el punto de vista de los docentes y los estudiantes.

Para finalizar, a la hora de realizar las historias de vida con los maestros de este estudio nos comentaron que habían estudiado su Formación del Magisterio en la Escuela Normal de Magisterio de Valladolid, donde hubo profesores tan ilustres como Isidoro Salas. Por tanto, otra línea de investigación a raíz de este trabajo podría ser investigar sobre la Escuela Normal de Magisterio de Valladolid en esos años.

REFERENCIAS

- Abad Miguélez, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *Empiria*, (34), 101–120.
- Alonso Benito, L. E. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez Fernández (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225–240). Madrid: Síntesis.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Araque-Hontangas, N., y Valencia-De Lara, P. (2013). La enseñanza de la economía para las mujeres desde su vertiente doméstica en España. *Amazonia Investiga*, 2(2), 183–196.
- Arranz Morejón A. (2020). *Las biografías de Marisol y Dolores: dos maestras segovianas en la dictadura franquista* (Trabajo Fin de Grado). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Aznar Minguet, P. (2009). La pedagogía en la Transición española: cambios de paradigma y orientaciones metodológicas: Reflexiones personales. En J. M. Jornet Meliá (Ed.), *La letra sin sangre entra: testimonios sobre la educación en la España democrática (1978-2008)* (pp. 33–39).
- Baby, S. (2018). *El mito de la transición pacífica. Violencia y política en España (1975-1982)*. Madrid: Akal.
- Beas, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Profesorado*, 14(1), 397–414.
- Benejam, P. (2002). Las Escuelas Normales en tiempos de la transición. *Historia de La Educación*, 21, 81–90.
- Benso Calvo, C. (2003). De la urbanidad a la educación cívico-social. El tratamiento curricular del código social en la escuela franquista. *Revista Española de Pedagogía*, 61(225), 337–362.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

- Blanco-Valdés, R. L. (Ed.). (2018). *Maestros de la Transición*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Bolívar, A. (2004). Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711–734.
- Cabrera Montoya, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica: La LOGSE de 1990 frente a a LGE de 1970. *Tempora*, 10, 147–181.
- Camas Baena, V. (2001). Olvido y vigencia de “El campesino polaco en Europa y América.” *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (4), 211–240.
- Candela, V. (2017). Cuarenta años de democracia en España: análisis de las interpretaciones histórico políticas del proceso de transición (1977-2017). *En-Contexto*, 6(8), 49–61.
- Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50–67.
- Colomer, J. M. (1999). *El modelo español de democratización*. VI(1), 173–185.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11–59). Barcelona: Laertes.
- Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cortada Andreu, E. (1999). De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 43–47.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE publications.
- Cruz, J. I. (2013). La expansión de las enseñanzas medias en la España rural. Los colegios libres adoptados (1960-1980). *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 293–308.
- Cruz Sayavera, S. (2016). El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas: Estudios Sobre Historia, Derecho e Instituciones*, (8), 35–62.
- Di Febo, G., & Juliá, S. (2005). *El franquismo*. Barcelona: Paidós.
- Díez, R. (1992). La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica. *Revista*

- de Educación*, (nº extraordinario), 261–278.
- Domínguez, M. (1991). Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (12), 17–32.
- Fernández, A. (2011). La dictadura franquista: régimen político, evolución social y económica. *Clio* 37, 1–16.
- Fernández Cruz, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación*, Año 3(4), 11–36.
- Fernández Sarasa, C. (2015). Transformación social y creación de sentido en los testimonios de maestros y alumnos de la segunda etapa del movimiento Freinet en España. *Social and Education History*, 4(3), 287–308.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, (44), 15–40.
- García Ferrandis, I., García Ferrandis, X., y Vilches Peña, A. (2016). L'activitat docent en el desenvolupament dels municipis rurals de la província de València durant el tardofranquisme i la transició: el Patronat d'Educació Rural (1958-1985). *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, (27), 135–158.
- Gimeno, J. (1982). La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. *Revista de Educación*, 269, 77–99.
- Gómez Albentosa, F. (2016). *El magisterio contra Franco. De la resistencia a la acción colectiva (1965-1978)*. Universidad de Alicante.
- González-Moreno, J. (2019). Política, ideología y educación en el PSOE durante la Transición (1976-1982): Escolarización y secularización. *Education Policy Analysis Archives*, 27(108), 29.
- González, F. A. (2005). *Escritura del Estado del Arte*. Bogotá: Universidad Nacional de Bogotá.
- González Pérez, T. (1994). Trazos históricos sobre la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21, 175–198.
- González Pérez, T. (2009a). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación. *El Largo Camino Hacia Una*

Educación Inclusiva: La Educación Especial y Social Del Siglo XIX a Nuestros Días : XV Coloquio de Historia de La Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de Junio y 1 de Julio de 2009, 249–260.

- González Pérez, T. (2009b). Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(3), 93–105.
- González Pérez, T. (2013). La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986). *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 76(27,1), 29–43.
- González Pérez, T. (2014a). De maestros a profesores de EGB: Tradiciones educativas y modernización pedagógica. El caso de Canarias en el contexto español. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (23), 175–204.
- González Pérez, T. (2014b). Maestras españolas en el franquismo. Protagonistas olvidadas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 13(25), 107–124.
- González Pérez, T. (2016). Asimetrías de género en la Ley General de Educación de España. Transformación cultural y formación del profesorado. *Cuestiones de Género: De La Igualdad y La Diferencia*, (11), 409–422.
- González Pérez, T. (2018). El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español. *Historia Caribe*, 13(33), 83–120.
- González Pérez, T., y Martín Teixé, G. (2016). Teacher Training in Spain from late Francoism to the beginning of the Constitutional Monarchy: Reforms and Challenges. *History of Education & Children's Literature*, 11(2), 59–80.
- Groves, T. (2008). Maestros comprometidos: el movimiento Freinet durante el tardofranquismo y la transición a la democracia en España. In *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008): actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca: 15, 16, 17 y 18 de Octubre de 2008* (pp. 67–80). Anthema.
- Groves, T. (2009). ¿Qué significa vivir en democracia? La movilización sindical de los maestros durante la Transición española. *IV Congreso Internacional Historia de La Transición En España. Sociedad y Movimientos Sociales*, 203–218.
- Groves, T. (2011a). El maestro rural como agente de cultura alternativa durante la

- transición española: el caso de la provincia de Salamanca. *Aula: Revista de Pedagogía de La Universidad de Salamanca*, (17), 133–143.
- Groves, T. (2011b). Looking up to Paulo Freire: Education and political culture during the Spanish transition to democracy. *Paedagogica Historica*, 47(5), 701–717.
- Groves, T. (2014). Political transition and democratic teachers: Negotiating citizenship in the Spanish education system. *European History Quarterly*, 44(2), 263–292.
- Groves, T. (2017). Freinet y los maestros españoles: la configuración de un movimiento social y pedagógico (1969-1983). *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, (30), 133–154.
- Groves, T., y González Delgado, M. (2019). Los maestros y el mundo rural en la transición española. En *La transición desde otra perspectiva: Democratización y mundo rural* (pp. 271–295). Sílex.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication & Technology*, 29(2), 75–91.
- Henríquez Fierro, E., y Zepeza González, M. I. (2004). Elaboración de un artículo científico de investigación. *Ciencia y Enfermería*, 10(1), 17–21.
- Hernández Beltrán, J. C. (2007). Los maestros de la República. Memoria y olvido en tiempos de libertad. *Foro de Educación*, (9), 153–168.
- Hernández Beltrán, J. C. (2008). Política y educación en la transición democrática española. *Foro de Educación*, (10), 57–92.
- Hernández Díaz, J. (2014). Asociacionismo y sindicalismo docente durante la transición en España (1970-1983). *Aula: Revista de Pedagogía de La Universidad de Salamanca*, (20), 135–158.
- Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, (18), 81–105.
- Hernandez Huerta, J. L., y Gómez Sánchez, A. M. (2016). Debating education and political reform: The freinet movement and democratisation in Spain (1975-1982). *Historia Da Educacao*, 20(49), 95–122.

- Iglesias de Ussel, J. (1990). La familia y el cambio político en España. *Revista de Estudios Políticos*, (67), 235–260.
- Juliá, S. (25 de junio de 2010). Duelo por la República Española. *El País*.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (7), 19–36.
- Mahamud Angulo, K., Groves, T., Milito Barone, C. C., y Hernández Laina, Y. (2016). Civic education and visions of war and peace in the Spanish transition to democracy. *Paedagogica Historica*, 52(1–2), 169–187.
- Manrique Arribas, J. C. (2007). La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, (7), 193–221.
- Maravall, J. M. (1982). *La política de la transición*. Madrid: Taurus.
- Martínez, N., y Kárpava, A. (2016). Franquismo y educación. Relato de los silenciados. *Reidrocrea*, 5(17), 166–176.
- Mauri Medrano, M. (2006). El Flecha. La politización de la infancia durante el franquismo. *Paedagogica Historica*, (42), 405–430.
- Mauri Medrano, M. (2016). Frente de juventudes y escuela: la construcción del imaginario social de la juventud durante el franquismo (1940-1960). *Historia de La Educación*, 35, 321–334.
- Mayordomo Pérez, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 21, 19–47.
- Milito Barone, C. C., y Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordon*, 65(4), 135–148.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2004). Evolución del sistema educativo español. *El Sistema Educativo Español*.
- Molina Garcia, S. (1988). Las “escuelas anejas” y la formación del profesorado de enseñanza básica. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (1), 135–162.
- Morán, G. (1991). *El precio de la transición*. Grupo Planeta.

- Moratalla, S., y Díaz, F. (2008). La segunda enseñanza desde la Segunda República hasta la Ley Orgánica de Educación. *Ensayos*, 23, 283–305.
- Moreno Fonseret, R., y Sevillano Calero, F. (2000). Los orígenes sociales del Franquismo. *Hispania - Revista Española de Historia*, 60(205), 703–724.
- Morente Valero, F. (2001). La muerte de una ilusión: el Magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo. *Historia y Comunicación Social*, (6), 187–201.
- Muñoz, R. (2008). La transición político-económica y la construcción del estado del bienestar en España (1975-1986). *Foro de Educación*, 10(6), 11–22.
- Naranjo-Ramírez, J. (2016). Jueves Lardero: ¿Fiesta local o Fiesta Universal? *Cronista*, 34–38.
- Nash, M. (2011). La construcción de una cultura política desde la legitimidad feminista durante la Transición política democrática. En A. M. Aguado & T. M. Ortega López (Eds.), *Feminismos y antifeminismos: culturas políticas e identidades de género en la España del siglo XX* (pp. 283–306). Valencia: Universitat de València.
- Nicolás Marín, M. E. (2005). *La libertad encadenada. España en la dictadura franquista 1939-1975*. Madrid: Alianza.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichán*, 12(3), 263–274.
- Núñez de Prado, S. (2014). El papel de la Iglesia en la configuración del franquismo. *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, (1), 97–114.
- Ortiz Heras, M. (2006). Mujer y dictadura franquista. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, (28), 1–26.
- Peinado Rodríguez, M. (2016). “Las mujercitas” del franquismo”: Como enseñar y aprender un modelo de feminidad (1936-1960). *Revista Estudios Feministas*, 24(1), 281–293.
- Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7, 7–15.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Colección

Cuadernos Metodológicos.

- Redero, M., y Pérez, T. (1996). La lógica de la reforma consensuada en la transición política española. *Studia Zamorensia*, pp. 273–280.
- Rina Simón, C. (2015). La construcción de los imaginarios franquistas y la religiosidad “popular”, 1931-1945. *Revista de Historia Contemporánea*, (14), 179–196.
- Rivas Arjona, M. (2014). La transición española: la historia de un éxito colectivo. *Revista Aequitas: Estudios Sobre Historia, Derecho e Instituciones*, 4, 351–387.
- Robles Sanjuán, V (Ed.). (2018). *Educadoras en tiempos de Transición*. Madrid: Catarata.
- Robles Sanjuán, V. (2010). Cambios pedagógicos en la España de los setenta y ochenta. Discursos teóricos y propuestas educativas desde el movimiento feminista. *Annals Del Patronat d'Estudis Històrics d'Olot i Comarca*, (21), 297–313.
- Robles Sanjuán, V. (2018). Feministas educadoras en la conformación de un nuevo modelo escolar. Propuestas coeducativas transformadoras. En Victoria Robles Sanjuán (Ed.), *Educadoras en tiempos de Transición* (pp. 19–80). Madrid: Catarata.
- Rodríguez-Izquierdo, R. (1998). Formación de las maestras desde 1940 a 1970. Un análisis de los Planes de Estudio desde una perspectiva Históico-Legislativa y de Género. *Escuela Abierta*, 2, 63–82.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Santos, J. J., Durán Martínez, R., Mohedano Sánchez, J., Martín Fraile, B., y Ramos Ruíz, M. I. (2018). Cuadernos de rotación. Memoria escrita de la educación. Pasado, presente y futuro. *Universidad de Salamanca*.
- Rodríguez Tapia, R. (2008). La educación en la Transición política española: biografía de una traición. *Foro de Educación*, (10), 93–110.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- San Román Gago, S. (2007). Contrastes entre identidades profesionales de la maestra española (1950-1975). *Tempora: Revista de Historia y Sociología de La Educación*, (10), 59–85.

- Sánchez Blanco, L., y Hernández Huerta, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El Futuro Del Pasado: Revista Electrónica de Historia*, (3), 255–281.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en la investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99–115.
- Sarasola, J., y Hornillo Araujo, M. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo: el caso de las historias de vida. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 3, 373–382.
- Saz, I. (1999). El primer franquismo. *Ayer*, 36, 201–221.
- Sonlleve Velasco, M. (2013). *Memoria y reconstrucción de la Escuela Primaria (1939-1951) desde las voces del alumnado segoviano* (Trabajo Fin de Master). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Sonlleve Velasco, M. (2016). ¿Con qué jugamos si no hay juguetes? La infancia y el juego en la posguerra española (1939 – 1951) desde el relato de vida. *Revista Ludicamente*, 5(9).
- Sonlleve Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Sonlleve Velasco, M. (2019). Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951). *História Da Educação*, 23, 1–37.
- Sonlleve Velasco, M. (2020). Construcción de la identidad femenina en la clase popular franquista. Una mirada a la educación no formal. En A. Cagnolati & A. F. Canales Serrano (Eds.), *Women's Education in Southern Europe* (pp. 181–236). Italia: Aracne de Roma.
- Sonlleve Velasco, M., Sanz Simón, C., & Maroto Sáez, A. (2020). La educación femenina en la Guerra Civil española. Un análisis desde las voces de la infancia de clase popular. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 39–59.
- Sonlleve Velasco, M., y Torregro Egado, L. (2014). La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano: una iniciación en la investigación educativa. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 285–306.

- Soto Carmona, Á. (2017). Los pactos en las transiciones democráticas. España: 1975-1982. *Aportes*, (93), 221–243.
- Szczepanski, J. (1978). El método biográfico. *Papers. Revista de Sociologia*, 10, 231–256.
- Tort i Bardolet, A., & Pujol i Mongay, M. (2015). Referents per a una nova escola democràtica. La influència de la pedagogia italiana en els col·lectius de mestres durant la transició política a Catalunya i a Espanya. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (25), 149–175.
- Tusell, J. (1997). La transición española a la democracia desde un punto de vista comparativo. In *Historia 16*.
- Tusell, J. (2007). *Historia de España en el siglo XX*. Madrid: Taurus.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Viñao Frago, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar Em Revista*, (51), 19–35.

Anexos:

Presentación del trabajo: