



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO

**EL MAGISTERIO EN EL FRANQUISMO.
FORMACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL
DESDE LA VOZ DE UN MAESTRO Y UNA
MAESTRA.**



Autora: Isabel Arranz Flores

Tutora: Miriam Sonlleve Velasco

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo quiero dedicárselo a los dos protagonistas de la investigación: José e Isabel. Gracias a vuestros recuerdos nos hemos podido acercar a la figura del docente en el franquismo y comprobar el importante papel que desempeñó el magisterio para la formación de la infancia.

En segundo lugar, me gustaría dar las gracias a mis padres. A lo largo de este trabajo hemos estado luchando los tres como si fuéramos uno ante cualquier adversidad. Nunca me habéis dejado que me rindiera y me habéis inculcado la importancia de la constancia en la profesión y en la vida.

En tercer lugar, a mis tíos Susi y Felipe, que siempre me habéis demostrado que aun estando lejos, la fuerza que me dais para luchar por mis sueños es igual de grande que el cariño que nos tenemos.

A Óscar, que a lo largo de la carrera has estado día a día dándome los empujones necesarios para que consiguiera mis metas y mis sueños y que has vivido mis victorias y derrotas como si fueran tuyas.

Y, por último, a Miriam Sonllewa, por hacer que esta investigación haya podido seguir adelante. Eres un ejemplo a seguir como docente y como persona. Demuestras empatía, comprensión y preocupación por tus estudiantes y disfrutas con tu trabajo, haciendo que esa pasión sea contagiosa.

RESUMEN

En la época franquista, los docentes fueron figuras claves para la transmisión de valores y enseñanzas nacionalcatólicas a la infancia. El presente trabajo se centra en el análisis de los testimonios de un matrimonio de maestros que fueron educados y ejercieron su práctica profesional en la dictadura franquista. A través del método biográfico narrativo nos centramos en recorrer su formación en los primeros años de vida, analizar cómo fueron educados en su formación inicial y examinar su práctica profesional durante este periodo. Los resultados del estudio nos llevan a ver cómo las enseñanzas que aprendieron siendo niños y la formación patriótica que recibieron en su formación inicial condicionaron su práctica profesional y fueron elementos clave para inculcar a las futuras generaciones los valores falangistas.

Palabras clave: Educación, Franquismo, Formación, Docente, Historia Oral.

ABSTRACT

During the Franco era, teachers were key figures in the transmission of national Catholic values and teachings to children. This paper focuses on the analysis of the testimonies of a married couple of teachers who were educated and exercised their professional practice during the Franco dictatorship. Through the narrative biographical method we focus on retracing their early life training, analyzing how they were educated in their initial training and examining their professional practice during this period. The results of the study lead us to see how the teachings they learned as children and the patriotic formation they received in their initial training conditioned their professional practice and were key elements in instilling Falangist values in future generations.

Keywords: Education, Francoism, Education, Teacher, Oral History

ÍNDICE

CAPITULO INTRODUCTORIO.....	5
OBETIVOS DEL TRABAJO.....	5
JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO.....	6
MOTIVACIÓN PERSONAL.....	6
CAPITULO I: MARCO TEÓRICO.....	8
1. LA ESCUELA EN EL FRANQUISMO.....	8
2. EL MAESTRO Y LA MAESTRA EN EL FRANQUISMO.....	12
CAPITULO II: ESTADO DE LA CUSTIÓN.....	17
CAPITULO III: METODOLOGÍA.....	22
CAPITULO IV: ANÁLISIS DE DATOS.....	28
CAPITULO V: DISCUSIÓN DE LOS DATOS.....	46
CAPITULO VI: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS.....	49
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
ANEXOS.....	57

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Análisis cuantitativo en diferentes bases de datos con el descriptor “maestro y franquismo”</i>	19
---	----

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

El magisterio fue un cuerpo profesional muy importante para el adoctrinamiento de la población en la dictadura franquista. Tras un cruel proceso depurador, que sirvió para eliminar ideológicamente al profesorado que no era partidario de las ideas de los sublevados y para paralizar cualquier contestación interna, la escuela, como afirma Morente (2001), fue ocupada por arribistas, excombatientes, mutilados de guerra, familiares de caídos y, en general, individuos de reconocida adhesión al Régimen.

Son muchos los trabajos que tratan de conocer cómo fue ese proceso depurador y sus consecuencias para los profesionales de la educación, pero no demasiados los que muestran cómo fue la historia de aquellos docentes que se iniciaron en la profesión durante este periodo y convivieron en las escuelas con el régimen autoritario. Nuestra investigación pretende avanzar en este sentido a través de los testimonios de José e Isabel, un matrimonio de maestros segovianos que se enfrentaron a esta realidad en sus comienzos profesionales.

Ferrés y Prats (2008), señalan que el hecho de investigar mediante historias de vida incentiva el aprendizaje de los investigadores a través de la pasión y el pensamiento. Es por ello, que elegimos este método de investigación para acercarnos como docentes a la historia de nuestra profesión de forma vivencial y emotiva.

Como profesionales en formación, necesitamos conocer la historia del cuerpo al que pertenecemos para analizar cómo ha sido su evolución y también aprender de los aciertos y errores del pasado. La educación en nuestros días está influida por la historia que la envuelve y, por ello, no podemos terminar nuestra carrera sin dedicar una parte de la formación a nuestro pasado, que en muchos casos sigue muy presente.

OBJETIVOS

La investigación que exponemos tiene como objetivo ahondar en las experiencias formativas y profesionales de un maestro y una maestra en la dictadura franquista.

A través de este objetivo general nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las diferencias que se muestran en la educación infantil y juvenil de los protagonistas en función del género.
2. Conocer cómo fue su formación inicial y qué recuerdos tienen sobre ella.
3. Analizar la práctica docente en los últimos años de la dictadura y el comienzo de la democracia.

JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA

El estudio que se muestra en las siguientes líneas está justificado por el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En este documento se explica que las enseñanzas oficiales de Grado deben finalizar con un Trabajo de Fin de Grado (TFG).

También, cabe mencionar la Resolución de 3 de febrero de 2012 del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación de los Trabajos de Fin de Grado. En el punto 7.5 se detalla que los temas sobre los que se puede elaborar el TFG deben dar respuesta a las competencias propias de la titulación, reflejando así una orientación clara y atendiendo a la contextualización del entorno al que va dirigida la propuesta.

Entre las modalidades que se señalan en este documento, el presente TFG se enmarca en la modalidad de proyecto de investigación. Se trata de una iniciación a la investigación histórico-educativa desde la que tratamos de desarrollar algunas competencias que aparecen en la guía de nuestro plan de estudios, como: a) Ser capaces de iniciarse en la actividad de investigación; b) Ser capaces de reflexionar sobre el sentido y la práctica de nuestra profesión docente; y c) Ser capaces de utilizar procedimientos de búsqueda de fuentes y análisis para cumplir los objetivos de una investigación.

MOTIVACIÓN PERSONAL

Esta investigación surge del interés de la autora por la historia de la educación y la formación docente a lo largo de la historia. El pasado curso tuve la oportunidad de participar en el Proyecto de Innovación Docente (PID) *Historia y memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y archivistas para la formación docente* de la Universidad de Valladolid y elaborar un TFG vinculado al tema de la

masculinidad en el franquismo (Arranz, 2021). Esta contribución me ayudó a darme cuenta de dos cosas. La primera es la falta de conocimientos que tenemos los docentes en formación sobre la historia de la educación. La segunda, del importante papel que tuvieron los docentes en el régimen franquista para el adoctrinamiento de la infancia. Estas dos conclusiones me llevaron a pensar en que, para terminar mi carrera, tenía que realizar un estudio centrado en conocer la historia del Magisterio.

En esta ocasión, de nuevo gracias a las líneas de estudio que ofrece el mencionado PID, me interesé por conocer y ahondar más sobre cómo fue la educación durante la época franquista —esta vez desde la perspectiva de los docentes— y poder así comparar esa forma de enseñar con la que se lleva a cabo actualmente en los centros.

Además, el hecho de trabajar a lo largo de esta investigación a través de la metodología biográfico-narrativa me parece una manera muy interesante de llegar a la información histórica, empatizando y sensibilizándose con los testimonios proporcionados por los participantes y conociendo de primera mano sus vivencias durante esos años.

CAPITULO I. MARCO TEÓRICO

En los inicios de la investigación se nos presentaron varias dudas en relación con el tema: “El magisterio en el franquismo”: ¿Cómo fue la educación que habían recibido los docentes franquistas durante su infancia? ¿Qué suponía estudiar Magisterio en aquellos años de dictadura? ¿Estaban presentes las diferencias de género, igual que en la sociedad, en la formación del Magisterio? ¿Qué problemas vivieron los profesionales de la educación en este periodo? A continuación, daremos respuesta a dichas preguntas a través de la teoría, con el fin de fundamentar los objetivos de nuestro estudio.

1.1. LA ESCUELA EN EL FRANQUISMO

En los años en los que estuvo presente el Régimen franquista en la sociedad española, la educación se vio gravemente afectada. La Falange perseguía, según Navarro (1989), un modelo de escuela segregada, fuertemente politizada, escasa y pobre tanto en la calidad como en la cantidad de contenidos. Así se demostró en las primeras disposiciones publicadas por los sublevados. Cruz (2016) expone que entre los cambios que aparecieron en el currículum escolar en plena Guerra Civil destaca la Orden de 21 de septiembre de 1936, que impuso de forma obligatoria, las enseñanzas patrióticas y religiosas en los centros para la formación del alumnado.

Los primeros años de la dictadura, suponen una serie de cambios a nivel educativo que tenían como objetivo eliminar cualquier resquicio del modelo republicano y asentar un sistema de valores centrado en el nacionalcatolicismo (Arranz, 2021). Por ello, se favorecerá un tipo de escuela confesional, en la que tendrá un importante papel la Iglesia y la simbología patriótica (Navarro, 1989).

Además, Cruz (2016) señala que, durante estos años, el Ministerio de Educación presenta varios problemas educativos. La falta de recursos tanto humanos como materiales en las escuelas, así como los problemas que se presentaban en cuanto a los centros en entornos rurales fueron algunos condicionantes que limitaron las acciones del gobierno franquista en los primeros años de la dictadura.

En lo referente a la normativa vigente durante la dictadura, en el primer franquismo aparece la Ley de Enseñanza de 1945. Pozo y Rabazas (2013) señalan que fue la ley más influyente durante el Régimen. Dirigida a la educación primaria, en esta disposición se concretan los valores religiosos y nacionales que se debían seguir en las

escuelas españolas. Este modelo educativo buscaba en las jóvenes generaciones una formación del carácter “en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno, e infundirles el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento, y el dogma y moral católica” (Pozo y Rabazas, 2013, p.120).

Cruz (2016) explica que se establecieron en dicha Ley la universalidad, la gratuidad y la obligatoriedad, siendo los tres pilares fundamentales en los que se asentaba la educación del Régimen, además de los principios nacionalcatólicos.

Por otro lado, en el artículo 42 de la Ley de enseñanza de 1945, se introdujo por parte de Régimen, una cartilla escolar, favoreciendo así, la recogida de los datos tanto personales como académicos de los alumnos para poder acreditar los estudios realizados y una vez finalizados los estudios de enseñanza primaria, poder ejercer ciertas profesiones.

Arranz (2021), afirma que dicha ley establecía los contenidos educativos a partir de la segregación de sexos, es decir, la educación masculina está orientada a la formación intelectual y profesional mientras que la educación femenina está enfocada en la preparación de la vida en el hogar, la artesanía y el cuidado de los niños. Para el cumplimiento de este modelo educativo se decidió separar a los escolares según su sexo, aludiendo para ello a razones de orden moral y de eficacia pedagógica (Sonllea, 2018).

En lo referente a la práctica escolar en aquellos años, Cruz (2016) detalla que las materias educativas que se impartían y que eran de obligado cumplimiento, estaban divididas en tres bloques de conocimientos: instrumentales, formativos y complementarios. Pozo y Rabazas (2013), señalan que en el bloque instrumental estaban incluidas la lectura interpretativa, la expresión gráfica, la escritura ortográfica, la redacción, el dibujo y el cálculo; el bloque formativo estaba enfocado a las materias de Geografía e Historia, Religión, Formación del espíritu nacional, Lengua nacional, Matemáticas y Educación Física; y, por último, el bloque complementario estaba destinado a las materias de Ciencias de la Naturaleza, Música y canto y, en el caso de la enseñanza de mujeres, se encontraban los trabajos manuales y las labores femeninas.

La Iglesia se encargó de las doctrinas religiosas, y la Falange lo hizo de las físicas, de la educación femenina y del adoctrinamiento político (Cruz, 2016). Además, la Falange

adquiere importancia en el ámbito educativo al surgir el Frente de Juventudes y la Sección Femenina. Los jóvenes con edades comprendidas entre los 11 y 21 años eran formados en actividades propuestas en los centros educativos, según la Orden del 16 de octubre de 1941. Bajo este modelo educativo, el alumnado era considerado un ser pasivo al que había que conducir en cada momento y adiestrar (Parra, 2009). Su paso por la escuela era la prueba del valor que tenía esta institución para formar a un modelo de ciudadano que respondiera a los intereses del Nuevo Estado (Sonllewa, 2019).

El estudiante se convirtió en el eje a formar, instruir y adiestrar, a quien le correspondió ser dominado y alienado mediante la orden, la imposición, la represión, la cohibición, el castigo y la repetición. La desobediencia fue manejada y atajada con todo tipo de amenazas, intimidaciones y castigos (Loaiza, 2012, p. 24).

Esta desobediencia fue castigada por el docente. Sonllewa (2019) explica que el maestro no mostraba afecto a su alumnado y tenía una postura completamente autoritaria. El docente imponía el castigo físico y psicológico como medio para demostrar su autoridad en la escuela. Este tipo de enseñanza estaba normalizada en la sociedad, ya que la infancia debía sumisión y obediencia a los docentes.

El control absoluto sobre las conductas, el carácter y los comportamientos de los niños y jóvenes buscaba no solo el perfeccionamiento estético del individuo, sino también el de la raza hispana, una de las grandes obsesiones del régimen dictatorial (Mauri, 2016).

En cuanto al nacionalismo tradicional, este estuvo presente en los libros escolares, ofreciendo los contenidos de “formación política, doctrina e historia del movimiento”, en los que se mostraba la defensa del catolicismo, dando un papel clave a la Iglesia en materia educativa (Navarro, 1989). Sin duda, los libros de texto utilizados en las escuelas se convirtieron en un referente para inculcar valores tradicionales, católicos y patrióticos a los niños (Palacio, 1993). Convertido en material de referencia para el docente, libros y enciclopedias fueron recursos utilizados en las aulas franquistas para adoctrinar a los pequeños (Sonllewa, 2018).

En cuanto a la simbología falangista introducida en la escuela, Navarro (1989), destaca que el Régimen impulsó el uso de banderas, símbolos propios e himnos. La introducción de esta simbología en el aula se puede observar, como afirma Cruz (2016), en la asignatura llamada formación política, doctrina e historia del movimiento, centrada en la enseñanza de estos aspectos y también en los rituales que se llevaban a

cabo en la escuela, a través de los cuales, los niños interiorizaban el valor de los símbolos y su respeto (Sonlleva, 2018).

El día a día de los alumnos estaba marcado por estos rituales. Al comienzo de la jornada se izaba la bandera de la Falange en el exterior del edificio frente al mástil. Los alumnos estaban acompañados del director. Una vez izada la bandera, se ponía a los alumnos en filas a la llamada de “firmes” y se cantaba el *Cara al Sol*, es ahí cuando el docente proclamaba la consigna diaria o de la semana. Después se volvía a ordenar ¡firmes!, se rompían filas con las voces ¡Por el Imperio hacia Dios! ¡Viva Franco! y se desfilaba hacia las clases cantando himnos patrióticos con los jóvenes formados en filas. Lo mismo debía hacerse al final de la jornada escolar, que se acaba con el acto de «arriar banderas y caídos». Una vez bajadas las banderas, los escolares debían rezar la oración de José Antonio, un Padre Nuestro por los Caídos dándose el instructor, el director, o el maestro encargado la voz de “Caídos por Dios, España y su revolución nacionalsindicalista” que debía ser contestada por los escolares con el grito de ¡Presentes! (Mauri, 2015). También, tanto en la escuela pública como en la privada se rezaba al entrar y al salir de clase. Durante las tardes de mayo se celebra «el mes de las flores» dedicado a la Virgen María (Sánchez,2004).

En referencia a cómo se introducían estos rituales y símbolos, Mauri (2015), afirma que, en una de las asignaturas, Formación del Espíritu Nacional, se realizaban ensayos de los himnos y cánticos. Era en esta asignatura en la que se detallaban las explicaciones sobre los símbolos, cantos, gritos, mandos y consignas que debían conocer los alumnos; llegando a identificar el emblema del Frente de Juventudes, que era el escudo nacional, el yugo y las flechas.

Este tipo de simbología, según Ugas (2007), también era explicada en los manuales de la escuela, ayudando a entender al alumnado el significado que tenían los diferentes símbolos de la ideología falangista. Además, solían ir estas explicaciones de los libros de texto acompañadas de imágenes excesivamente grandes, siendo ésta una manera indirecta de introducir la propaganda política en el entorno educativo del niño.

En este sentido de patriotismo a partir de la simbología introducida en el aula, Pozo y Rabazas (2013) afirman que el Régimen introdujo y estableció a partir de las

asignaturas, sobre todo en las asignaturas específicas de religión y formación del espíritu nacional dos pilares en dicha enseñanza: el espíritu religioso a través de la obediencia y el cumplimiento de las normas establecidas por la Iglesia católica y el amor por la patria mediante el respeto de las normas establecidas por la Falange.

Durand (1981), indica que además de esta simbología en el ámbito escolar, el Frente de Juventudes determinaba la manera de vestir y de peinarse de los más jóvenes, ya que formaba parte de la propaganda pública del Régimen, es decir, a través de estas distinciones, se transmitían sentimientos, estilos de ser e ideologías.

En cuanto a la implicación que tenían las familias en el proceso educativo, se trataba de apoyar activamente la labor docente en la formación del carácter y la personalidad del niño. Por ello, se hacía necesario que la institución familiar continuara con las medidas disciplinarias impuestas por el maestro, que tenían como último fin corregir sus defectos, encaminar sus hábitos y estimular en el menor el gobierno de sí mismo (Sonllewa,2019).

No será hasta los años sesenta cuando este tipo de medidas comiencen a relajarse en los centros educativos. La promulgación en la década de 1970 de la Ley General de Educación supondrá el inicio de un cambio no solo educativo, sino también social.

1.2. EL MAESTRO Y LA MAESTRA EN EL FRANQUISMO

Los maestros y las maestras contribuyeron de forma eficaz con la labor del Régimen franquista. Tal y como indica González (1955) son los docentes quienes, mediante los ideales promulgados por el Frente de Juventudes, introdujeron el patriotismo y el espíritu nacional en los educandos.

Como explicábamos en líneas superiores, uno de los grandes problemas que se presentaron en la educación en los últimos años de la década de 1930 fue la falta de maestros. Este problema fue originado por diversos factores, entre ellos, la falta de maestros varones por estar alistados en filas y las sanciones definitivas y temporales a causa de los procesos depurativos (Cruz, 2016). Además, los maestros estaban sometidos en aquel periodo a las denuncias de los poderes locales y el vecindario,

actitudes que provocaron el miedo, la docilidad y la sumisión de los docentes y también su ausencia, en no pocas ocasiones, de los centros (Navarro, 1989).

Para tratar de combatir estos problemas, el franquismo propuso dos soluciones: contratar personas afines al Régimen para cubrir los puestos libres de los maestros depurados y formar un nuevo modelo de docente. En lo referente a la formación del magisterio, se puso especial interés en formar a un maestro acorde con el binomio patria-religión que presidiera el modelo escolar del momento. Para tal fin, su preparación pedagógica y psicológica no sólo pretendía dotarle de una cultura general armónica con los nuevos valores dictatoriales, para que posteriormente pudiera trasladarlos al ámbito educativo y al social, sino también convertirle en ejemplo de moralidad, vocación y autoridad (Martín, 2015).

Según González (2018), la construcción del modelo magistral se vio influída por los valores propuestos por el Régimen. La formación de los profesionales de la educación sufrió un fuerte declive y un retroceso curricular, pues estaba orientada en función del género y la política de la dictadura.

El enfoque pedagógico que se enseñaba en la formación del magisterio se subrogaba a la política ideológica y así se refleja en el perfil del maestro “importa la formación científica de los alumnos, pero de nada serviría si esta formación científica no está al servicio de estos tres ideales: Dios, España y el Nacionalindicalismo (González, 2018, p.91).

La diferencia curricular para la formación de maestros y maestras se fijó en los planes de 1942, 1945, 1950 y 1967. Se diseñaron actividades y contenidos diferentes para alumnos y alumnas en las asignaturas de Formación del Espíritu Nacional, Trabajos Manuales y Educación Física, así como en aquellas materias destinadas exclusivamente para las alumnas, como Hogar. Dicha diferenciación legitimó la masculinidad y feminidad. En el caso de los alumnos varones, la formación corría a cargo del Frente de Juventudes y tenía un carácter militar, patriótico y confesional. Estos serían los encargados de enseñar a los educandos los estereotipos de masculinidad del arquetipo tradicional a través de la educación. En el caso de las alumnas, era la Sección Femenina quien se encargaba de formar a las maestras de acuerdo con el modelo de mujer establecido por el Régimen. La educación de la maestra estaba centrada en la preparación para el hogar, la confección y el corte, entre otras materias.

El programa de estudios de carácter sexista se consolidó y se mantuvo vigente hasta la Ley de 1970 (González, 2018). Muchas mujeres se iniciaron entonces en la profesión docente, quedando este cuerpo feminizado hasta nuestros días (Párraga, 2010).

En cuanto a las instituciones que albergaban la formación de los docentes, las Escuelas de Magisterio del Estado venían funcionando desde el siglo XIX dependientes de organismos oficiales y existían en las distintas provincias españolas. En los casos donde se carecía de centros de enseñanza superior había pequeñas universidades que ofrecían preparación a los jóvenes de ambos sexos (González, 2018). Por otro lado, en 1939, se estableció a través de Marcelino Reyero, inspector de enseñanza, la necesidad de preparar a los docentes en función del destino en el que desempeñasen su tarea docente. Así, según Peralta (2012), se impulsó la escolarización de las poblaciones rurales y aldeas.

Además, dos eran las principales condiciones que se requerían para poder formarse: adhesión inquebrantable al Movimiento y a la Iglesia y una cierta preparación académica. El futuro profesional de los maestros estuvo dirigido por tres circunstancias diferentes: los requisitos de acceso, las pruebas que tenían que superar y los tribunales que les examinaban (Murua, 2008).

El Régimen diseñó un modelo que sistematizó las competencias del magisterio en su formación tanto inicial como continua. Una vez acababa la formación, los futuros docentes debían realizar un examen llamado reválida para poder obtener el título.

Zaballos (2008) señala que, en 1967, se realiza una reforma en la regulación de las escuelas de magisterio que va a propiciar un avance en el número de matriculados.

También, la formación docente se vio influenciada en la década de los 70 por la promulgación de la Ley General de Educación, ya que según Martín (2021), se incorporó la formación del profesorado a los estudios universitarios. Además, este hecho propició que se aboliese la educación segregada. En esta década también comenzaron a penetrar las corrientes de renovación e innovación pedagógicas, las cuales se habían encontrado silenciadas durante toda la dictadura.

Por otro lado, en cuanto a las tareas que realizaban los docentes, una vez comenzaban a ejercer, López (2012) señala que los docentes debían seguir con obligado cumplimiento los diferentes programas propuestos por el Régimen, impregnados por una ideología

político-religiosa que debía ser introducida en las aulas. Es por ello que, la consolidación del sistema educativo tenía un férreo control ideológico y un fuerte adoctrinamiento del magisterio (López, 2017).

También, tal y como señala Guichot (2010), los docentes debían confiar plenamente en el material didáctico que imponía el Régimen. En relación con el material didáctico que se menciona, en algunos centros, el docente utilizaba el cuaderno de rotación, es decir, una especie de diario en el que quedaban reflejadas las actividades que se llevaban a cabo a lo largo de la jornada escolar, y que el inspector supervisaba para ver el desarrollo del curso escolar. Estas inspecciones que se realizaban para la supervisión de la enseñanza eran inexistentes en el ámbito rural, provocando que apenas hubiera un control sobre el desarrollo de la enseñanza en los centros.

El Magisterio, huérfano de ese apoyo metodológico, confiará la práctica de su trabajo a los manuales escolares o a los “modelos de lecciones prácticas” publicitados por los medios profesionales de la época (López, 2019). La carencia que sufre el alumnado de magisterio es debida a la escasez de programas o pautas pedagógicas propuestas desde el gobierno y también a la ausencia de recursos en los centros educativos.

Teniendo en cuenta las pautas pedagógicas propuestas por el Régimen se observa, según Escolano (1989), que las orientaciones que debían ser introducidas en la jornada escolar por parte del docente, estaban enfocadas a la cultura física, que era un aspecto importante en la educación fascista y la vida religiosa a la milicia, dando valor a la disciplina, la sumisión y la abnegación.

Sin embargo, según Párraga (2010), en 1960 se produce una renovación en el sistema educativo español, ya que se orienta la enseñanza en función de la vida social del alumno, puesto que se implementan planes de orientación familiar, buscan la implicación del entorno más próximo del niño y se introducen métodos especiales en el campo psicopedagógico.

En relación a la influencia que tuvieron los docentes en el ámbito rural, Groves (2011), señala que en aquellos años sesenta, el maestro tenía una posición acomodada en los pueblos, ya que, al disponer de estudios superiores, los poderes públicos de los municipios, como el alcalde o el cura, recurrían a esta figura para pedir ayuda en la alfabetización de la comunidad. Estas figuras también eran las encargadas de velar por

el cumplimiento de la labor docente de acuerdo con los valores del nacionalcatolicismo (Aldecoa, 2014).

Según Sonllewa y Torrego (2014), los docentes se mostraban en el aula muy responsables teniendo en cuenta las exigencias que les marcaba el Régimen franquista. En lo que respecta a cómo se consideraba la figura del docente en el ámbito social, Sonllewa (2019), explica que el docente estaba considerado como una autoridad que disponía del control absoluto de la educación. Sonllewa (2018) explica que el maestro y la maestra solían acompañar a los niños y las niñas no solo a lo largo de la jornada escolar, sino también en otras actividades que los menores realizaban fuera del aula. En su tesis doctoral se explica que era frecuente que los escolares fueran a buscar al maestro o la maestra los domingos para ir a misa, hicieran con ellos actividades de formación fuera de la escuela (por ejemplo, en el caso de la maestra, enseñar a las niñas a coser y en el de los niños prepararlos para la formación secundaria) y se implicaran en ciertas actividades culturales.

Lo anteriormente referido nos lleva a ver que el docente era una figura esencial en el Régimen, no solo en el ámbito escolar, sino también social y que su práctica respondía a los patrones del nacionalcatolicismo.

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo del estado de la cuestión analizaremos las publicaciones existentes sobre nuestro objeto de estudio, para descubrir las líneas de investigación y los vacíos temáticos que se presentan en nuestra temática.

Según señala Zubizarreta (1986), el estado de la cuestión es un trabajo complejo, sistemático y objetivo acerca de los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas sobre un problema de estudio, cuya finalidad es permitir al investigador conocer los datos que se han obtenido acerca del tema de investigación.

Para llevar a cabo este capítulo nos hemos de las indicaciones de este autor y de Sonllea (2018) y haremos un análisis acerca de las investigaciones que se han elaborado desde el descriptor “maestro y franquismo”. Para ello, se ha realizado un análisis cuantitativo y cualitativo de las publicaciones que aparecen en las bases de datos que hemos consultado a la hora de elaborar esta investigación.

2.1. ANÁLISIS DE LAS PUBLICACIONES

En lo referente al análisis cuantitativo de los datos, la búsqueda sobre el descriptor “maestro y franquismo” se ha realizado a través de las bases de datos de Dialnet, Web Of Science (WOS), Scopus, Teseo e Índices CSIC (Tabla 1).

Tabla 1.

Análisis cuantitativo de las publicaciones encontradas bajo el descriptor “maestro y franquismo”

Bases de datos	Total documentos	Artículos	Libros	Capítulos de libro	Tesis	De interés	Fechas
DIALNET	181	84	18	21	47	11	1983-2021
TESEO	1	-	-	-	1	-	2017
SCOPUS	-	-	-	-	-	-	
WEB OF SCIENCE	11	8	-	-	-	3	2012-2021
CSIC	72	72	-	-	-	6	1992-2013
Total	271	164	18	21	48	20	1983-2021

Fuente: Elaboración propia

Esta búsqueda nos ha llevado a encontrar un total de 81 documentos. Además, hemos observado que la gran mayoría de los trabajos que están publicados en estas bases de datos mediante este descriptor, son artículos de revista, seguidos de tesis doctorales, capítulos de libro y libros. Los trabajos que aparecen en cada una de las bases de datos están escritos entre 1983 y 2021, lo que nos lleva a pensar en que esta línea de investigaciones es reciente. Teniendo en cuenta la totalidad de documentos que hemos recogido, se puede observar que la mayoría de estos trabajos no están vinculados con la educación, puesto que, de los 271 documentos encontrados, sólo 20 son de especial interés para esta investigación.

A continuación, se va a realizar un análisis cualitativo de los datos, que está dividido en tres temáticas en función de las publicaciones que son de interés para el estudio. Estos tres focos en los que se centra el análisis cualitativo son: *los cambios educativos en el franquismo, la formación del magisterio en el primer franquismo y la figura del maestro.*

Los cambios educativos en el franquismo

El primer apartado está enfocado a los cambios producidos en el sistema educativo durante el franquismo y recoge la mayor parte de las investigaciones que hemos recopilado.

La Guerra Civil supone un antes y un después en la educación, ya que la Falange rompe con todas las líneas educativas que la República había instaurado en la práctica docente, imponiendo así una nueva forma de enseñar en la que se inculcan los valores e ideales perseguidos por el Régimen y teniendo siempre presente la religión católica como pilar fundamental en el sistema educativo español. Estos hechos pueden verse reflejados en las afirmaciones de Martín (2015), que menciona que la enseñanza primaria va a estar fundamenta por los valores patrióticos y religiosos, devolviendo así a la educación la tradición de los tiempos gloriosos españoles y depurando todos los cambios educativos propuestos durante la época republicana.

Por otro lado, en materia de legislación, y según los documentos recogidos, La ley de 1945 determina que la formación en la escuela se entiende como «servicio a la patria», siendo una herramienta para formar la voluntad, la conciencia y el carácter de los niños

para el cumplimiento del deber y del destino interno; infundir el amor y la idea de servicio a la Patria de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento (González, 2005).

En materia escolar, el laicismo, la coeducación, el bilingüismo y el progresismo pedagógico de los años republicanos quedará eliminado en favor de la escuela confesional y la separación de sexos (Navarro, 1989, p.168). Teniendo en cuenta esta afirmación, el alumnado sufre esta forma de enseñanza, ya que únicamente van a poder confraternizar con su mismo sexo y van a ser formados de acuerdo con su género.

También, estas nuevas instrucciones en la enseñanza se van a ver reflejadas en el docente, ya que se observa que su forma de enseñar va a estar delimitada por las instrucciones marcadas por el Régimen y la supervisión en el aula del Frente de Juventudes al maestro y de la sección Femenina en el caso de la maestra. Los maestros en ejercicio estarán acompañados de otras instancias pedagógicas como la Inspección Educativa, y no pedagógicas como las doctrinas emanadas del Frente de Juventudes y los órganos a su servicio (Martín y Ramos, 2010).

En conclusión, se aprecia en estas investigaciones que los cambios implantados por el Régimen en el sistema educativo van a condicionar en gran medida las relaciones en el aula y la forma de enseñar.

La formación del magisterio en el primer franquismo

En lo que respecta al segundo foco las publicaciones nos muestran cómo se accedía a la profesión, los conocimientos adquiridos en la formación inicial y el comienzo de la práctica docente. En este bloque, la mayor parte de los documentos seleccionados, estudian la influencia que tuvieron también los cambios en el sistema educativo que se produjeron al comienzo de la dictadura y su repercusión en la formación del magisterio.

En este sentido, González (2018), señala que, al romper con todas las propuestas pedagógicas introducidas a lo largo de la República, se van a percibir grandes carencias en la formación inicial del magisterio, puesto que los modelos instaurados en los aprendizajes de maestros estaban condicionados en gran medida por las circunstancias

que ocurrían en España. Para los futuros maestros se prepara un plan desde las propias Escuelas Normales. Desde estos centros la acción debía dirigirse en torno a tres ejes: cultura general, cultura profesional o formación pedagógica y formación de la personalidad educadora, que le otorgan la suficiencia prevista en la propia ley para ejercer su misión en la escuela y para la patria (Martín, 2015, p.155). Teniendo en cuenta esta afirmación, vemos que la Falange va a adoctrinar en este sentido a los futuros docentes desde su formación para comenzar a introducir los ideales que deberán enseñar a los educandos.

En la mayor parte de las publicaciones se habla de una cuestión común: la formación del magisterio en los años 1936-1975, va a estar caracterizada por el control ideológico y los valores impuestos por la Falange, estableciendo, además, una infravaloración de los estudios de magisterio. Desde el magisterio se impulsaban los roles de género con una formación diferenciada para maestros y maestras, de tal manera que en la escolaridad reproducirían idénticos modelos entre los niños y las niñas. (González,2018). En definitiva, se observa que la formación inicial del docente estuvo sometida a los principios ideológicos de la Falange.

La figura del maestro

Por último, en muchas publicaciones aparece recogida una caracterización de la figura del maestro y su práctica docente durante el franquismo.

La figura del maestro va a estar cuestionada en todo momento tal y como se observa en los documentos que hemos seleccionado. Este hecho supuso que el enseñante estuviera en el punto de mira de la sociedad española de aquellos años. Esto ocurre porque el maestro va a ser una figura “bajo sospecha”. Sonlleva y Sanz (2020), apunta que la represión del maestro va a ser determinante para eliminar a aquellos maestros que apostaran por un modelo educativo que persiguiera los valores de la coeducación, el laicismo y la democracia.

Por otra parte, según Martín (2015), el docente debía mostrar ser un referente de religiosidad y patriotismo. En este sentido, también López (2019) o Sonlleva (2018), determinan que el maestro debía impartir una férrea disciplina en sus aulas, inculcando

valores como el esfuerzo y el sacrificio en el alumnado. A través del castigo físico y psicológico, el docente favorecerá que el alumno se convierta en un ser obediente.

Con las publicaciones de este apartado, hemos podido darnos cuenta de cómo el maestro se convirtió en una figura clave para transmitir los valores nacionalcatólicos.

2.3. LIMITACIONES Y VACÍOS TEMÁTICOS

Antes de acabar el capítulo queremos mencionar las limitaciones que han surgido durante la búsqueda de información de esta investigación. En primer lugar, una de las limitaciones más importantes tiene que ver con las bases de datos que se han escogido y el descriptor que se ha utilizado. De este modo, hacemos visible que quizá puedan existir otras investigaciones en otros repositorios sobre nuestro objeto de estudio que no hayamos contemplado en este estado de la cuestión.

También, hemos observado que muchos de los estudios que se presentan con el descriptor utilizado no se relacionan directamente con el objetivo de esta investigación, algo que puede resultar positivo, pues nos lleva a ver que estamos ante un objeto de estudio relevante y poco trabajado. Existen pocos trabajos que nos permitan conocer y ahondar en cómo fue la educación del docente durante el primer franquismo y también su práctica, desde las propias voces de dos maestros de diferente sexo. Sin embargo, sí hemos percibido que existen varias publicaciones en las que se detalla cómo fue la formación de los maestros —y especialmente de las maestras— en el periodo analizado. Estas investigaciones nos ayudarán a discutir los datos de la presente investigación.

Lo anteriormente referido nos lleva a ver que estamos ante una línea de investigación interesante para acercarnos a las experiencias formativas y profesionales de maestros y maestras en la dictadura franquista.

CAPITULO III. METODOLOGÍA

En este capítulo se detalla la metodología que hemos utilizado en nuestra investigación. El estudio, que sigue un modelo cualitativo, se sirve del método biográfico-narrativo, en concreto del relato de vida, para desarrollar sus propósitos, como veremos en las siguientes líneas.

3.1. ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA?

La investigación cualitativa es un método científico, cuyo fin es recoger datos no estandarizados. Este modelo de investigación se centra en el estudio del contexto natural que nos rodea, teniendo en cuenta la información de la realidad e interpretando los fenómenos que ocurren en ella, además de las personas que se encuentren implicadas en dichos fenómenos (Blasco y Pérez, 2007, p.25).

Lincoln y Denzin (2012) afirman que este tipo de investigación busca comprender la realidad y poder transformarla. Para ello se sirve de gran variedad de instrumentos en la recogida de datos como pueden ser: entrevistas, imágenes, anotaciones, historias de vida u observaciones (Blasco y Pérez, 2007).

Por otro lado, Taylor y Bodgan (2010) exponen que no debemos olvidarnos de la perspectiva fenomenológica de este tipo de investigación, que centra sus planteamientos en el estudio de la conducta humana, intentando ver las cosas desde el punto de vista de otras personas.

En relación con las características que presenta este tipo de investigación, Taylor y Bogdan (1986), establecen las siguientes: es holística, inductiva, naturalista, abierta y humanista y en ella tiene un papel importante el investigador.

Parrilla (2000) dice en este sentido que la investigación cualitativa es subjetiva y concibe la realidad de forma múltiple y emergente. Por ello, es importante estudiar y analizar la realidad investigada desde la perspectiva de los participantes. Al posicionarnos desde esta forma de hacer investigación asumimos que la realidad es plural que no existe un único enfoque y perspectiva para analizarla.

3.2. ¿QUÉ ES LA METODOLOGÍA BIOGRÁFICA NARRATIVA?

La metodología biográfico- narrativa se encuentra englobada dentro de la investigación cualitativa. Se trata de una forma de investigación que entiende al sujeto como actor

activo que tiene un rico conocimiento del pasado construido por su interacción en diversos contextos y tiempos. La narrativa no pretende explicar una realidad, sino dar sentido a la experiencia vivida, desvelar los significados construidos sobre el mundo y formular preguntas sobre esa realidad (Landín y Sánchez, 2019).

Esta metodología está basada en la interpretación de datos (Denzin y Lincoln, 2006; Flick, 2004; Vasilachis, 2006). Se trata de un enfoque de investigación, que tiene identidad propia y que se ha legitimado como una forma de construir conocimiento especialmente importante en el ámbito educativo, por presentarse como un lugar de encuentro entre múltiples disciplinas (Aguilar y Chávez, 2013).

Además, según señalan Huchim y Reyes, (2013) este tipo de investigación ofrece un marco conceptual y metodológico que ayuda al análisis de los aspectos más importantes del ser humano y favorece el establecimiento de líneas personales y expectativas de desarrollo.

Este tipo de investigación permite reflejar las vivencias e implicaciones subjetivas de los protagonistas (Contreras y Pérez, 2010). En este sentido, Ricouer (2013), señala que, a través de la investigación biográfica narrativa, los participantes rememoran aquellos recuerdos y acontecimientos pasados y nos dan una nueva visión sobre ellos.

También hay que señalar que esta investigación permite ver la realidad de una forma diferente, puesto que permite trabajar desde el ser y desde su subjetividad y tal y como afirman Larrosa et al., (1995), es una manera de vivir experiencias que propician la relación con el otro, identificando las diferentes subjetividades en conjunto. La investigación biográfica narrativa se orienta hacia el análisis comprensivo y reflexivo de fuentes directas (Salas, 2019), que nacen del diálogo con el otro.

3.3.¿QUÉ SON LOS RELATOS DE VIDA?

Dentro de la metodología biográfico-narrativa, existen varios términos asociados, lo que nos lleva a presentar una primera definición del significado de historias de vida y relatos de vida. Según Chárriez (2012), ambas tipologías si bien tratan de recuperar experiencias personales sobre la biografía de los protagonistas, lo hacen sirviéndose de diferentes materiales y se presentan desde diversos enfoques. La historia de vida es una técnica de investigación cualitativa cuyo objetivo principal es el análisis y transcripción que realiza el investigador a partir de los relatos de una persona acerca de su vida o

momentos determinados de esta (Rodríguez, et al., 1996). En referencia a esto último, Ruiz e Ispizua (1989), añaden que esta narración de la vida de una persona puede estar enfocada en un periodo concreto o en un contexto determinado, por lo que el participante narra su vida o sus hechos desde un punto de vista subjetivo.

Además, Taylor y Bogdan (1986), afirman que podemos entender la historia de vida como una autobiografía de los participantes, construida a partir de una entrevista de carácter etnográfico; que implica varios reencuentros de forma presencial entre el investigador y el participante. También, Puyana y Barreto (1994), determinan que las historias de vida son una estrategia de investigación, que facilita la relación de la subjetividad con lo social, imaginario y representación simbólica, es decir, permiten conocer la cotidianidad por medio de palabras, gestos, símbolos, anécdotas y relatos y es una expresión de manera permanente entre la interacción de la historia personal y social.

Por otro lado, los relatos de vida están enmarcados en la investigación cualitativa y, como señalan Taylor y Bogdan, (1984), ayudan a entender un fenómeno social a través de la visión del participante, de ahí que los datos que obtenemos tengan relación con las experiencias afectivas y vivenciales que afectan a las personas. Bertaux (2005) afirma que la principal diferencia entre historia de vida y relato de vida reside en que mientras la primera analiza la historia vivida por una persona, el segundo se centra en recoger el relato que la persona podría hacer de su propia historia a petición de un investigador, en un momento determinado de su vida y sobre un tema concreto.

Lo que nos ha enseñado esta forma de investigación desde que la conocemos es que los relatos de vida son una forma de transmisión intergeneracional de hechos de la vida que nos permite avanzar en el conocimiento de la historia que nos precede (Arranz, 2021).

En nuestra investigación hemos apostado por los relatos de vida para conocer el testimonio de un matrimonio de maestros que se formaron y ejercieron su práctica en el franquismo. Hemos considerado esta forma de acercarnos al pasado, como explica Cotán (2012), porque nos permite revivir hechos pasados a través de la voz de las personas que los vivieron y poder analizarlos desde una perspectiva humana y situada. Por ello, el hecho de trabajar con relatos de vida nos ayuda a situarnos en un segundo nivel de interpretación, puesto que interpretamos una producción del narrado que, a su vez, es una interpretación de su propia vida (Cornejo, et al., 2008).

3.4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de la elaboración de nuestra investigación, hemos pasado por varias fases durante el proceso que pasamos a detallar de forma ordenada, siguiendo las indicaciones de Bertaux (2005).

En la primera fase del estudio leímos diversos trabajos sobre historia de la educación y pensamos qué temas estaban aún sin explorar o poco estudiados en la historia de la educación del siglo XX. Uno de ellos se centra en las vivencias de los docentes en el periodo de la dictadura franquista en el contexto de Segovia, como hemos visto en el estado de la cuestión. A partir de este tema de investigación empezamos a buscar información y a hacer una recopilación exhaustiva de información sobre cómo era la educación y la formación docente durante el franquismo.

Por otro lado, en una segunda fase, se realizó una batería de preguntas, atendiendo a las indicaciones de Thompson (1988), con diferentes bloques de contenido que englobaran los diferentes aspectos a tratar en las entrevistas biográficas. Decidimos organizar las preguntas en varios bloques temáticos como son: la formación que tuvieron los maestros durante su infancia, cómo fueron las experiencias en su formación inicial y cómo vivieron sus recuerdos de la práctica educativa en el aula hasta la jubilación. Elegimos estos bloques de contenido porque nos permiten analizar cómo fue la experiencia educativa de los docentes y recorrer con ellos las diferentes fases de su carrera profesional.

En relación a los participantes, las personas escogidas son un matrimonio de docentes, cuya formación y práctica profesional se presenta en plena dictadura franquista y que residen en la provincia de Segovia. El motivo de elegir a estos participantes fue porque nos pareció interesante entrevistar a dos personas que hubieran vivido la docencia en el mismo centro educativo de manera totalmente distinta, por eso también dimos importancia a que fueran un hombre y una mujer, puesto que las experiencias de cómo ejercieron su profesión y se formaron podrían ser completamente distintas, siguiendo los resultados de investigaciones previas (Sonllewa, 2018; Marcos, 2021).

El primer entrevistado se llama José Antonio, tiene 84 años y reside en Segovia. El protagonista nació en un pueblo de la provincia de Segovia en el año 1936. Estudió tanto en la escuela pública como en la privada, por lo que su relato de vida nos proporciona una gran información de cómo se educaba durante la época franquista en

diferentes tipos de escuela. Además, él accedió al Magisterio por la modalidad de acceso libre y realizó sus estudios en la Escuela de Magisterio de Segovia. Accedió a la función docente en la década de 1950, teniendo como primer destino la localidad de Riaza. Allí pasó un tiempo breve, pues solicitó el derecho de consorte para residir con Isabel y ejercer como docente en una localidad de la comarca de la Tierra de Pinares, en Segovia. José, se jubiló en el año 2000, a la edad de 64 años.

La segunda entrevistada se llama Isabel y su edad es de 84 años. Actualmente reside en Segovia. Isabel cursó estudios primarios en la escuela pública de la posguerra. Accedió a su formación docente a través de un examen de ingreso que previamente estuvo preparándose con maestras de su pueblo. Al aprobarlo, comenzó sus estudios en la Escuela de Magisterio de Segovia. Isabel comenzó a ejercer como docente en el año 1950, con plaza provisional en la localidad de Santiuste de San Juan Bautista (Segovia) durante dos años, hasta que sacó la plaza y pudo pedir como destino su pueblo, en Segovia. Se jubiló en el año 1999 a la edad de 63 años.

Por otro lado, en lo que respecta a las entrevistas, se han realizado 4 entrevistas en la semana del 25 al 31 de octubre del 2021, siempre en la misma franja horaria, es decir, en torno a las 11 de la mañana, con una duración de 153 minutos. Dichas entrevistas se han realizado en la localidad segoviana donde los protagonistas veranean. Las entrevistas se realizaron en conjunto con los dos participantes. El hecho de realizar las entrevistas de forma conjunta ha venido motivado porque tras una entrevista exploratoria, se observó que se complementaba mejor la información que nos proporcionaban ambos protagonistas cuando estaban juntos. Además de estos encuentros conjuntos, tuvimos varias conversaciones individuales con cada participante, que nos llevaron a conocer mejor las historias individuales de cada uno de ellos.

Una vez realizadas todas las entrevistas se transcribió la información de cada una de ellas, teniendo también en cuenta en todo momento la información facilitada, así como diversos objetos, fotografías y enseres personales que nos ofrecieron los protagonistas en los encuentros y que se pueden ver en los anexos de este trabajo.

Es importante señalar que antes de empezar con las grabaciones, comunicamos a los participantes en qué consistía esta investigación y como iban a tratarse sus datos. Se decidió con ellos establecer unas normas e indicaciones sobre este trabajo y también un consentimiento verbal.

Para ello, atendiendo a lo que indica Sonlleva (2018), a ambos protagonistas se les dio total libertad para narrar sus experiencias y en el caso de que considerasen que algunas de las informaciones no querían que se difundieran en la investigación, se suprimiría. También, la forma de grabar los encuentros ha sido a través de grabadoras y no de cámaras de vídeo, dando así mayor intimidad a los participantes y preservando su privacidad. Y, por último, la entrevistadora al finalizar cada transcripción de las entrevistas y les facilitó una copia de estas para su revisión antes de comenzar el siguiente encuentro. Con ello nos aseguramos de que la información que presentamos es fiel a sus palabras y sus recuerdos.

Por otro lado, en lo que respecta al análisis de las transcripciones de las entrevistas, en una fase posterior, se ha decidido redactar el informe final a partir de tres categorías, que responden a los objetivos del estudio: experiencias formativas previas a la formación inicial; el recuerdo de la formación inicial; y el desarrollo profesional. Para redactar este informe final intercalaremos nuestro análisis con extractos de las entrevistas realizadas.

Una vez finalizadas las entrevistas, ambos participantes decidieron no preservar su anonimato y reflejar sus datos personales, además, en lo que respecta a la información aportada, tanto Isabel como José, decidieron que todo lo que se había hablado en cada uno de los encuentros acordados para la realización de las entrevistas se debía reflejar en dicha investigación, ya que podía ser una manera de mostrar cómo fue su vida tanto personal como profesional y legar un relato de cómo fue la escuela pasada. El tratamiento de dicha información se ha utilizado meramente para fines educativos y de investigación, teniendo respeto en todo momento a los testimonios que nos han sido facilitados.

CAPITULO IV. ANÁLISIS DE DATOS

4.1. EXPERIENCIAS FORMATIVAS PREVIAS A LA FORMACIÓN INICIAL

Una vez analizados los testimonios de ambos participantes, se observan diferencias en lo referente a la educación infantil tanto en el ámbito formal como no formal. Este hecho va a influirles, como veremos a continuación, en sus percepciones, ideas y opiniones sobre la educación y su forma de ejercer la docencia.

En lo referente a la educación familiar, cada participante ha estado influido por las experiencias vividas en el seno de la familia. En el caso de José, al morir su madre de forma dramática, su familia se ve obligada a irse de su hogar y cambiar su vida.

Nosotros, era una situación un poco especial, en el problema económico en mi casa no había, ya que mi padre era médico en Escalona del Prado durante toda su vida, y a nosotros nos influyó y nos marcó que a mi madre la matara un avión cuando yo tenía ocho años y era el mayor de cinco hermanos y eso ha hecho que mi abuela que tenía la farmacia en Fuenterrebollo y mi tío que era abogado en Sepúlveda, estuviéramos con él una temporada. (José)

Por el contrario, la infancia de Isabel fue distinta. De sus padres recuerda dónde trabajaban y el apoyo que recibió por parte de ellos durante su infancia.

En general bien la verdad, porque mi padre en las oficinas era representante de estos, de cosas: de alubias, o judías... y veía yo que siempre traía un saquito a la casa de estas cosas, pero en mi caso no es representativo de la generalidad porque ya digo que, si querían tomar cosas, era gracias al estraperlo. (Isabel)

Teniendo en cuenta los párrafos anteriores, observamos que la familia ha sido determinante en el desarrollo de la personalidad de ambos participantes. Tal y como señala Iglesias (1990), la familia es el primer agente socializador del individuo en la sociedad y es por ello por lo que, a través de este, la persona adquiere la transmisión de normas y valores fundamentales de la sociedad.

Por otro lado, y también dentro del ámbito no formal, vemos que los juegos que realizaban cada uno con sus iguales tienen connotaciones de género. Esta diferenciación segregada puede verse en el hecho de que la manera de jugar era completamente diferente, puesto que, en el caso de Isabel, se aprecia cómo las niñas solían jugar de forma más tranquila y con recursos que eran distintivos de las niñas en aquella época, como los alfileres o las muñecas.

En las escuelas viejas, con la tierra que había en el suelo, hacíamos un montón de arena, y en ese montón de arena metíamos alfileres y agujones, que éstos valían más porque tenían la cabeza más gorda; y teníamos una cosa que se llamaba el acerico, que lo hacíamos nosotras con papel y plegándolo y clavábamos eso y poníamos los alfileres y luego la arena y después, y si al dar se asomaba el alfiler, habías ganado, y si no se asomaba ninguno alfiler, pues nada otra vez a empezar y así y ese es uno de los juegos. Otro de ellos, eran las canicas, que te ponías así con una mano y con una de estas canicas, pues a ver si la metías y cuantas más metieras, más posibilidad de ganar tenías y... juegos así en la escuela cuando estuve yo, bueno a lo mejor luego a pillarte la cosa esa de correr y pilarte o no sé... bueno eso era más fuera de la escuela cuando jugábamos en la plaza Rebodigos (...) también jugábamos a las parramplas. (Isabel).

Mientras, José solía hacer actividades de juego más activas y orientadas al mundo adulto. En la verbalización sobre el juego se advierte cómo el propio protagonista diferencia características y valores diferenciados en función del género.

Los chicos éramos más brutos. Jugábamos a la picola, unos cuantos chicos jugaban y se quedaba uno y se tenía que poner así agachado, venía uno corriendo, saltaba y se subía como si fuera un caballo y el otro procuraba tirarle, y si no conseguía tirarle venía otro. En el caso de que le tirase, se ponía detrás de él, con la cabeza metida entre sus piernas y ya eran dos, y había que saltarlos a ambos. (...). Luego también recuerdo el chito, el tango (...). Nosotros, por ejemplo, disfrutábamos más en el tiempo en que elaborábamos una pelota, que eso sí una pelota de frontón o una que sirviera para jugar al fútbol. Entonces robábamos goma para hacerla, a lo mejor los tenderos ambulantes estos que venían al mercadillo por el pueblo con un carro y una mula, debajo de la albarda, llevaban una plancha de goma para que no le hicieran madadura y entonces mientras que se metía a comer, le recortábamos la goma (José).

En los juegos de infancia, cada uno de los protagonistas narra distintas profesiones que interpretaban a través de juego simbólico y en las que aparece muy marcado el género. En el caso de Isabel, parece que la profesión de maestra estaba muy presente en su infancia. Ella cuenta que era frecuente jugar a ser maestra y “pasar lista” a los niños.

Doña Dolores y otra, Doña Pilar, pues tenían la costumbre de pasar lista ¿no? y luego yo cuando todavía siendo a esa edad, en torno a los 8 o 10 años, una de las cosas que me gustaba a mí era poner la lista de todas las que éramos en la escuela y luego yo pasaba lista como que era yo la maestra, ósea que me gustaba aquella forma de cómo pasaban lista las maestras (Isabel).

Además, ambos entrevistados coinciden en cómo vivieron sus experiencias infantiles con sus iguales, es decir, la convivencia con ellos. Isabel y José tienen el mismo punto de vista, indicando que las relaciones sociales en aquellos años entre los niños eran sanas en las zonas rurales y que les sirvieron para crear una conciencia de grupo.

Las relaciones sociales creo que eran buenas, por ejemplo, a nivel escolar, solíamos ser pandilla, no había así una... bueno alguna te caía un poco mal o un poco mejor, pero en general se iba en grupo, más o menos 8 o 10 personas, con seis y siete años. (Isabel)

Había buen compañerismo (...). Éramos amigos de todos, pero ibas en grupo, es decir, con los que mejor te llevabas. (José).

En lo que respecta a la educación formal, se aprecia como cada participante ha vivido esta educación de forma diferente por el tipo de centro en el que han estudiado. Isabel ha estudiado siempre en centros públicos; mientras que José ha estudiado en centros públicos y privados a lo largo de su niñez y juventud, diferencias destacables que han marcado su educación. En este caso, José estuvo parte de su infancia en la escuela pública de Escalona del Prado y, posteriormente, estuvo en una escuela de monjas de la localidad de Sepúlveda; es en la juventud, cuando se traslada a Segovia a la escuela de los Misioneros, centro en el que realizó la última etapa de la Educación Primaria como alumno interno.

Cada participante muestra un especial recuerdo de la figura de los maestros, que parecen tener gran influencia en su formación infantil. En el caso de Isabel, la visión que tiene

acerca de las maestras que le formaron durante su infancia es agradable, marcando su forma de enseñar en las aulas y también su vocación e interés por la profesión. Fueron sus maestras las que le ayudaron a estudiar para su ingreso en la Escuela de Magisterio.

Doña Isabel, a Doña Dolores y a Doña Pilar, aparte de eso, me querían mucho y luego me decían pues vente a dar clase con nosotros a nuestra casa como particular para si quieres hacer el ingreso y coger soltura (Isabel).

José tiene recuerdos diferentes de los maestros. El que probablemente más le marcó en su infancia fue un maestro republicano que solía reflexionar con los niños sobre las creencias religiosas y que a él le sorprendieron sus enseñanzas.

Un maestro que trabajaba en Escalona que era extremeño y levantaba el puño, le desterraron (...) llegaba y nos preguntaba el catecismo, también al pie de la letra porque él no se lo sabía (...) me acuerdo que nos preguntó: *¿Dónde está Dios?* Y nosotros contestábamos en el cielo, en la tierra y en todas partes, especialmente en el cielo, en la tierra y en el santísimo sacramento del altar. Y él nos contestaba: *¿Está aquí?* Y nosotros le contestamos... *Sí, señor*, a lo que él nos respondió: *Pues llámadle, a ver si os contesta* (José).

Haciendo referencia al relato de José, Rodríguez (2015), explica que durante la dictadura franquista tanto los docentes como los ciudadanos, apenas tenían libertad de expresión y en muchos casos, eran represaliados o desterrados, como ocurrió en el caso del profesor que tuvo José durante su infancia. Para los niños que vivieron su infancia en este contexto represivo, parece llamar mucho la atención cualquier tipo de conducta que se saliera de la norma impuesta por el Régimen. Algo que aprendieron en su infancia y que tendrá repercusiones en su trayectoria profesional.

Por otro lado, podemos apreciar que, durante su infancia, el nacionalcatolicismo tuvo gran influencia en su formación, pudiendo observar claras diferencias en ambos protagonistas. Estas diferencias podían apreciarse en las actividades programadas durante la jornada escolar, ya que en el caso de Isabel dedicaban parte del tiempo en la escuela al aprendizaje de labores de costura y a aprender rezos y oraciones.

Íbamos a la escuela y por la mañana eran cosas de Matemáticas y Lengua y por la tarde, sí que recuerdo que se daban muchas tardes el catecismo, que había que sabérsele de memoria y pues... no sé si hacíamos también alguna labor, alguna cosa de coser. (...) Luego también en otro orden de cosas, en el mes de mayo rezábamos esto que se llama “Lo de las flores”, y cantábamos las canciones estas religiosas. (Isabel).

José, también recuerda dedicar parte de su jornada escolar al estudio del catecismo, pero, además dice que solían realizar deporte, ensalzando el ideal varonil de aquellos años. En el testimonio de José podemos ver el énfasis que se hacía en las escuelas privadas para que los jóvenes aprendieran los contenidos instrumentales.

Cuando íbamos a las monjas, le hacíamos la vida imposible, cuando íbamos a la escuela, había una que nos enseñaba la tabla de multiplicar, la de restar, la de sumar... de arriba abajo, de abajo a arriba, cantando y cuando llegaba a la de, todos querían que la cantara yo porque yo hacía trampa, pobre mujer, sobre todo a final de curso. (...). Nos enseñaron bastante, hasta el extremo de que cuando llegamos al ingreso de Bachillerato pensábamos que estaba chupado. (José).

Además, en el caso de José, se puede apreciar que el haber estado en una escuela privada religiosa condicionó su formación.

Los Misioneros del Corazón de María. Entonces todos los profesores eran curas y los que más eran licenciados en filosofía y nos preparaban en ciencias, pero en letras fallábamos. Los de mi época, el problema que teníamos era la reválida, las Matemáticas, porque del Bachillerato había salido francamente mal. (José)

Además, se aprecia como los protagonistas aprendían a través de la práctica de aula las consignas nacionalcatólicas. Así aparece esta idea en el testimonio de Isabel:

Yo cuando iba a la escuela sí, como maestra no, yo con las niñas no lo he cantado nunca; sino como alumna, iba con una hermana que precisamente vino aquí de maestra dos o tres años, y esa era muy... tanto recta como religiosa. Por ejemplo, durante los recreos, dijo al sacerdote que abriera la Iglesia para el que quisiera, ira rezar al santísimo, y ella nos animaba ir. Y luego, pues le gustaba mucho cuando íbamos a aquellas escuelas, y dar vueltas por la clase recitando una canción (...) Y decía venga, alrededor todos, de la escuela cantando todos cosas de estas, cosas nacionalistas o religiosas (...) Luego en la

época de los versos, nos lo enseñaba para recitarlo en la comunión o... luego quitando a esta profesora, las demás han sido normales y corrientes. Luego también, hacíamos las flores, que era llevarlas al altar y llevárselas a la Virgen. (Isabel)

Teniendo en cuenta ambos relatos, podemos apreciar también la segregación de sexos que existía en la educación. Rodríguez (2015) argumenta que las instituciones educativas realizaban esta segregación haciendo que los niños pudieran desarrollar las facultades intelectuales, mientras que las niñas desarrollaban las capacidades sentimentales.

Por último, la finalización escolar tuvo gran repercusión en los entrevistados, ya que, en el caso de José, estuvo como interno en los Misioneros en Segovia para realizar el Bachillerato, mientras que Isabel, gracias a la ayuda de las maestras de su colegio, pudo prepararse el examen de ingreso a la Escuela de Magisterio.

No sé qué decirte. Para mí personalmente el cambio de irte de la escuela al Bachiller, interno en los misioneros fue un trauma, pero hay que pensar en la situación. Yo me fui interno, bueno me llevaron interno para hacer el ingreso con 9 años, tú que estás acostumbrado a estar en tu casa, con tu familia, con tus padres... al irte a Segovia, un crío de 9 años... hasta el extremo que yo recuerdo que, en algunas vacaciones, por la mañana cuando tenía que coger el coche de línea para volver a irme interno, mientras esperaba; pues lloriqueaba y todo. No es lo mismo irte de casa con 9 años que con 14. (José)

Los dos protagonistas comenzarán su formación inicial en plena adolescencia y vivirán diferentes experiencias en la formación inicial, como veremos más adelante.

4.2. RECUERDO DE LA FORMACIÓN INICIAL

Parece que Isabel, como comentábamos antes, quería ser maestra desde niña. Esta vocación, junto con las escasas posibilidades formativas que existían para las mujeres en aquellos años, le llevaron a iniciarse en el Magisterio.

No había otra cosa en Segovia y la economía de los padres tampoco les permitía ir a otros sitios donde hubiera otras cosas, ya te digo que en Segovia sólo había eso y es la que cogí (Isabel).

José, en cambio, no tenía clara la profesión que quería ejercer en la etapa adulta. Lo que sin embargo sí tenía claro, era que se decantaría por una profesión que le llamase la atención y le gustase.

Mi padre quería que yo fuera médico, como médico que era, quería que, al ser el mayor, retomara la misma carrera, pero le dije que yo quería estudiar algo que me gustase. Había pensado ser maestro. (José)

Además, podemos observar que ambos participantes preparándose esta misma carrera, acceden de formas diferentes. Isabel nos cuenta que realizó un examen de forma libre para poder entrar en la Escuela Normal de Segovia.

A la de Magisterio, pues había que hacer un ingreso en la escuela de Magisterio, con unos exámenes que te ponían; podías aprobarlos o suspenderlos. En el caso de aprobarlos, te metías dentro de la carrera y comenzabas a hacer Magisterio y si suspendías pues te volvías a preparar hasta que aprobabas (...). Claro yo me tuve que preparar a fondo para poder aprobarlo. (Isabel)

Mientras, José, estudió Bachillerato en los Misioneros de Segovia y, después, accedió a los estudios magisterio mediante examen.

Había dos sistemas: uno que ha dicho mi mujer que era el normal, que hacías cuatro cursos de Bachillerato y luego los que habíamos hecho el Bachillerato superior, que eran 7 años, entrábamos por la puerta falsa digamos y hacían hincapié en las asignaturas que no habíamos dado en el Bachillerato, se suponía que Lengua, Literatura, Matemáticas, Geografía e Historia lo llevábamos bien, pero nos apretaban más en Caligrafía, en Música, en Pedagogía (...). Bueno, el Bachiller en los Misioneros en Segovia y la formación del Magisterio yo iba libre no... (...) Había una... donde se podía hacer el Magisterio de forma privada, como por ejemplo Las Concepcionistas, Las Jesuitas también. Y luego debían hacer un examen de convalidación; al sacarte el título en un centro de carácter privado, debías tener un examen que acreditara dicho título, de ahí el examen de convalidación (José).

En lo que respecta a cómo vivieron los estudios de Magisterio durante su formación inicial, podemos observar que Isabel tiene discrepancias acerca de cómo enseñaban a los maestros en aquella época. Aunque tiene buen recuerdo de algunas profesoras que le

han marcado y enseñado ciertas materias que ha podido poner en práctica durante sus años de maestra, explica que añoraba otro tipo de enseñanza.

Yo no puedo hablar muy bien de cómo eran los docentes, me parecían que no estaban muy formados para dar ciertas materias, no los encontraba con calidad. Yo hubiera pedido otro tipo de enseñanza; yo no sé ya, a lo mejor me meto mucho en decir muy mayores, porque me tocaron muy mayores (...) Yo recuerdo por ejemplo a Doña Margarita, que era de Pedagogía, y menos mal que era de esa asignatura porque para Magisterio era muy importante; bueno también la de Literatura era muy maja y era mayor, y nos apreciábamos mucho. La demás pasaban de todo, realmente no tuvimos un buen profesorado (...) Yo, quitando a Doña Pepita... las profesoras que te he comentado antes que abordaban el temario desde diferentes perspectivas y lo ampliaban, era bastante escaso. Aunque aquella... (Isabel)

Ambos protagonistas coinciden en hablar acerca de un modelo de docente tradicional, que enseñaba a través del aprendizaje memorístico, lo que para ellos significaba que tenía poca calidad educativa.

Yo por ejemplo me acuerdo de un tío, que ahora no me acuerdo como se llama, que daba la materia... y exigía... nos ponía en los exámenes un mapa mudo de España y no tenía una sola letra y, por ejemplo, nos decía: "*Señalame donde está Villarrobledo*" y empezábamos no, un poco más a la izquierda, no un poco más a la derecha... Yo recuerdo una, que tenía bastante predicamento, era la mujer de un abogado de Segovia: Don Inocencio Santos Barata¹. Éste se había hecho inspector provincial de Educación. ¡Fijate!, un abogado inspector de Educación, su mujer profesora de la escuela de Magisterio (José).

Como podemos observar y más concretamente en el caso de Isabel, que el hecho de no haber recibido una buena formación docente, le obligó a tener que realizar cursos de formación permanente, para estar más preparada a la hora de ejercer como maestra.

¹ Inocencio Santos Barata era un Inspector de Primera Enseñanza de la provincia de Segovia que fue depurado por el gobierno franquista. El 5 de noviembre de 1937 se publicó en el BOE la confirmación de su cargo, con pérdida de los haberes devengados durante la suspensión. Él y su mujer, Juliana de Pablos Cerezo, también inspectora en Segovia antes de la Guerra, habían sido expedientados por negligencia en el cumplimiento de las disposiciones dictadas por las autoridades superiores legalmente constituidas. Fueron profesionales de la educación reseñables en la dictadura franquista (Dueñas y Grimau, 2004).

Yo cuando me formé estudiando más, fue cuando me preparaba para las oposiciones de Magisterio. Ahí fue cuando estude realmente lo que debía estudiar y lo que debía saber; pero lo que es así en la carrera tampoco. (Isabel)

Por último, en lo que respecta a la instrucción docente, ambos protagonistas coinciden en qué existían claras diferencias en función del género. José señala la importancia que daba el docente al ideal masculino en la escuela, caracterizado por valores como la valentía y el amor por la patria, e inculcado a través de las asignaturas de formación política y espíritu nacional.

Recuerdo que había un profesor, que era de Formación Política, del Espíritu Nacional y de Educación Física, Casimiro; que lo dedicaba exclusivamente a Educación Física. Pero no era solo saltar, era, por ejemplo: “a ver en un levantamiento de pesas, qué músculos actúan”. Daban una teoría que no era propia del alumnado de Educación Física (José).

Las palabras de los protagonistas corroboran el fuerte influjo que tenía la política en la educación de los futuros docentes. Ambos participantes detallan que debían ir una vez acababan la formación docente, a realizar un curso para aprender cánticos propios de la Falange. En el caso de Isabel, es la Sección Femenina quien le obliga a realizar dicho curso para formarse, además, en diferentes materias propias de la enseñanza femenina.

Nosotras teníamos que hacer un curso de la Sección Femenina y llevar cosas hechas, como te he dicho, ropas de niño y te daban una insignia de color azul con las letras SS que eran servicios sociales, que en este caso era hacer la canastilla y luego ellos se la daban a quien la necesitara. TÚ con hacer ese servicio que te obligaban a hacer, eso a las mujeres (Isabel).

Como explica José, se trataba de una formación obligatoria, en forma de campamento, a la que debían acudir los docentes para mejorar su formación política.

Una vez acababas la carrera de Magisterio, tenías que ir 15-20 días a un campamento que se organizaba en El Escorial. (José)

Además, teniendo en cuenta estos testimonios, José nos dice que él la única formación que aprendió por parte del Frente de Juventudes estaba en un libro en que se instruía a los docentes a través del folclore.

A nosotros nos dieron un libro editado del Frente de Juventudes que se llamaba “Cancionero”, tenía la letra y la música, pero allí no veías ninguna canción política ni religiosa, eran canciones folclóricas – populares (José).

Podemos concluir esta categoría avanzando que la formación de los docentes en el franquismo no parece ser bien considerada por los propios maestros y repercutirá en su práctica profesional.

4.3. DESARROLLO PROFESIONAL

Nuestros protagonistas se conocieron en la década de los cincuenta, cuando ambos estaban estudiando Magisterio. Tras finalizar la formación inicial comenzaron su actividad docente y se casaron. A José le destinaron a Riaza y a Isabel a Navas de Oro. José solicitó por derecho de consorte² plaza en la misma localidad que Isabel y a partir de este momento comenzaría una etapa de desarrollo profesional marcada por los cambios.

El primer destino fue precisamente en mi pueblo, Navas de Oro, en propiedad provisional, luego de ahí, pedí Santiuste de San Juan Bautista, esto ya por concurso de traslado que se llama; y luego de allí, en otra oportunidad que hubo, me vine a Navas de oro en propiedad definitiva. En Santiuste estuve dos años y luego ya pedí la plaza fija en mi pueblo (...) Creemos que sí, porque veníamos con la ilusión de quedarnos en el mismo pueblo, es que también fue con mucho interés, no sé si en otros sitios hubiera puesto la misma ilusión e interés (Isabel)

Mi destino fue Riaza, que estuve 15 días en propiedad provisional y luego pedí el concurso de traslados por ser consorte y me vine a Navas de Oro hasta mi jubilación. (José)

Además, se aprecian en sus primeros destinos una serie de decisiones que tuvieron que tomar y que tienen una relación directa con el género.

² Según el diccionario de la RAE, se entiende por derecho de consorte la preferencia reconocida a un funcionario para obtener destino en la localidad en la que lo tiene su cónyuge, también funcionario.

Pues a mí me dieron un pueblo, que era en Ézaro, que estaba ubicado en La Coruña; pero me escribió el alcalde y todo, diciéndome que era una escuela muy bonita y que se alegraba mucho de que fuera allí; pero finalmente no fui allí, saldría aquí ya otra cosa que tendría oportunidad de quedarme aquí y por eso no lo cogí. Me pregunto muchas veces qué hubiera pasado de irme allí, que luego hemos ido de vacaciones y estaba orilla de Finisterre y luego mis padres tampoco me animaron mucho a coger ese lugar, dentro de que era un buen pueblo con 2.000 habitantes, allí en ese pueblo son caseríos. En relación a esto, mis padres me decían te vas a ir a un pueblo de pescadores tu sola y con 18 años... y al final entre unas cosas y otras me quedé aquí. (Isabel)

Ambos protagonistas, afirman que en sus primeras experiencias tuvieron que seguir las consignas marcadas por el franquismo y educar a los niños en el nacionalcatolicismo, recitando el Cara al Sol y celebrando efemérides propias del Régimen.

Quitando así algún par de días, que era que nos íbamos a la Cruz de los Caídos, que está situada en uno de los laterales de la iglesia de la Plaza Mayor, y ahí cantábamos el Cara al Sol (...) Sí, la muerte de José Antonio Primo de Rivera nos obligaban a contarla. (Isabel)

Se conmemoraba mucho dos días (...) Principio y final de la Guerra (...) Yo sé que, en algunos sitios, a ver claramente esto dependía del maestro (José).

Por otro lado, ambos protagonistas realizaron varios cursos durante su trayectoria profesional para mejorar sus conocimientos. Sin embargo, hay que destacar que tanto José como Isabel coinciden que estos cursos especializados tuvieron muy poca repercusión en la mejora profesional de los docentes.

Directamente, no necesitábamos, ósea no...no nos especializamos en nada, dábamos de todo: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Dibujo Caligrafía (...) El nivel que se exigía entonces a nivel escolar, con la preparación que teníamos podíamos enseñar perfectamente, luego bien es cierto que hemos hecho cursillos para ampliar nuestro conocimiento. Algunas veces veíamos que había cursillos y decíamos pues vamos a hacerlos, pero la verdad no ha sido pensando en hacer ese cursillo porque no sepa desenvolverse, lo hacía un poco por ocio y por curiosidad, nunca era por necesidad; siempre por el nivel que he tenido, tampoco nadie nos exigía... la inspectora si venía, venía a lo mejor una vez al año. (Isabel)

La formación permanente de la época quedó brutalmente sesgada y sólo comenzaría a resurgir años después, de la mano de los maestros y las maestras que se oponían al régimen dictatorial y que dieron vida a los Movimientos de Renovación Pedagógica (García, 1998).

En lo que se refiere a la preparación profesional, ambos protagonistas afirman que sí se sentían preparados para impartir docencia. Sin embargo, no aluden a la buena preparación teórica ni práctica, sino a la ilusión con la que enfrentaron este desafío de enseñar. Esta cuestión se ve especialmente reflejada en el testimonio de Isabel.

Mmm...yo creo que sí, si nos sentíamos preparados, pero tampoco he notado dificultades a la hora de ejercer como maestra. Por ejemplo, me acuerdo con mucha ilusión de la escuela de párvulos, que estaban las paredes mal blancas así con yeso muy mal, y como tenía tanta ilusión; me puse a poner en todas las paredes dibujos de cuentos populares e infantil, con la ilusión que tenía (...) Yo sí, ilusionada y preparada pues creía que sí, que si había hecho esos estudios era porque sí que estaba preparada para ello. (Isabel).

Ahora bien, los dos protagonistas coinciden en que tuvieron que impartir materias en las que se sentían inseguros, porque no estaban bien formados académicamente.

Pues cuando empezamos todos partíamos con no tener especialización (...) Yo recuerdo que en lo que he estado aquí he dado casi todas o todas e incluso en las escuelas nuevas también fue así. Luego ya en lo último, me daban ya Inglés y acaso también Religión, pero en los últimos años, que de eso hace ya 30 años (Isabel)

Algunas de estas materias ni siquiera las habían cursado en su formación inicial y dicen que para ellos no fue fácil aprenderlas y después enseñarlas.

Te dejaban las materias que tú querías si se podía y si no te dejaban las que no quería nadie. En la Academia que te he hablado ya, yo daba Latín porque no lo quería nadie, pues toma Latín (José).

En lo referente a cómo preparaban sus clases, ambos participantes explican que enseñaban principalmente los conocimientos que ellos habían adquirido en la escuela de Magisterio a través del método tradicional. Además, como se ha dicho anteriormente, estas materias que impartían poseían un carácter instrumental, teniendo como contenidos principales los valores impuestos por el Régimen.

Pues... la verdad que antiguamente cuando empezábamos... no. Luego ya sí que había más esa preparación, al principio así cuando eras joven, ibas y enseñabas lo que sabías... yo por lo menos no... (...) Pues yo creo que la forma de dar clase sobre cómo la dábamos y enseñábamos, tampoco se echaba de menos... luego cuando has estudiado y has visto otras cosas, puede; pero en aquella época sólo te preocupabas de enseñar a leer, escribir y que hicieran bien los problemas, además de enseñar la lección correspondiente. (Isabel)

En relación a cómo vivieron sus primeras experiencias docentes, se observa que ambos protagonistas, relatan esos hechos de una forma entusiasta y alegre. En sus testimonios se aprecia una gran dedicación hacia la docencia, aunque con distintos intereses en función del género.

En cuanto me fui a esa escuela, como la vi tan desnuda y tan eso, me puse a colocar dibujos en las paredes y tizas de color, con mucha ilusión. Basta también para que fuera mi pueblo, de mis padres, que yo vivía con ellos; pues... mucha ilusión aquí donde las escuelas en el que se encuentra el Sagrado Corazón de Jesús. Es que, al ser niños de nuestro pueblo, buscabas enseñarles de la mejor manera posible, y sobre todo con cariño. (Isabel).

Mientras Isabel comenta que ella quería formarles con dedicación, José explica que su interés es que fueran bien preparados al Bachillerato.

Siempre imperaba la cosa de orientar con vistas al paso de Bachiller, ya que la mayor parte de ellos decidía acceder a ello, entonces le encarrilabas para allá. (José)

Por otra parte, ambos protagonistas explican que el docente en aquellos años tenía un especial reconocimiento por parte de la sociedad. El maestro era considerado una autoridad, sobre todo en las zonas rurales (Sonlleva, 2018) y esto lo podemos ver en los testimonios de nuestros protagonistas.

Yo creo que sí, que bien que los padres les decían a sus hijos que si nos veían por la calle nos saludase, a nosotros sí nos han tenido en consideración al ser todos de aquí (...). Sí, yo si lo veía así. Aunque fuéramos de aquí, no perdíamos ni la autoridad ni el respeto (Isabel).

También, podemos observar cómo la relación familia-escuela era bastante escasa, puesto que únicamente se comunicaban de forma esporádica e informal. Esto afectaba a la educación de la infancia.

Sí, pero no era así concertada, porque luego ya ha venido más a recibir a algún padre para algo, pero antes al ser del pueblo y tal si te encontrabas por la calle te preguntaban, por ejemplo: “¿Qué tal va el chico?” y tú le contestabas y ya está no era para nada estructural, no tenía horario ni concertado ni nada. Era muy directo yo creo que por ser de aquí o porque no existía una norma como tal (Isabel).

En lo referente a cómo vivieron estas experiencias profesionales a nivel personal, ambos coinciden en que no tenían presiones a la hora de desempeñar su trabajo, que lo realizaban en función de los conocimientos que tenían y que no tuvieron mucha vigilancia por parte de la inspección en su labor.

Yo no, recuerdo que estuviéramos así, dábamos las horas de clases como sabías y podías y volvías a tu casa y así cada día entre semana (Isabel).

Además, en el caso de José, compensaba el escaso sueldo que tenía el docente en aquellos años con un trabajo adicional en la Academia del Frente de Juventudes para preparar a los alumnos después de la escuela. Con ello vemos cómo la influencia del Movimiento en su formación infantil y juvenil fue clave para que después se implicara como docente con la organización.

Los que estábamos en la Academia Municipal del Frente de Juventudes, empezábamos la jornada a las 7 de la mañana con los de la Academia. A las 9 de la mañana, acabábamos con la Academia y a las 10, comenzaba la jornada escolar saliendo a la una y dábamos otra hora de Academia. (José)

Isabel también contribuía con el trabajo en la misma Academia, impartiendo formación específica sobre labores. Fuertes (2018), detalla cómo las actividades normalizadas y reconocidas a nivel social en el ámbito educativo, además de estar controladas por la Falange, estaban enfocadas a la formación del espíritu nacional en la figura masculina y el hogar para la figura femenina. De ahí, que observemos que las materias que impartían ambos docentes estaban diferenciadas por sexo.

Pero eso es otra cosa, a ver por sacar más dinero, ellos tenían lo de la Academia como te ha dicho, que era la preparación para el Bachiller. Pero, claro, como ya se juntaban las de la escuela con las de la Academia, pues terminarían más cansados. Yo lo único que daba era Labores, y muy bien porque me relajaba con ellas y hacíamos manualidades con las chicas. Hacíamos por ejemplo la canastilla del bebe, Ellos daban las clases y yo en esas clases de la Academia, que era como Bachiller aparte de las clases de la escuela, daba las Labores de la Academia. (Isabel)

González (2018) explica que el papel de la mujer en la enseñanza estaba muy oculto. Sin embargo, la figura masculina se ensalza en todos los ámbitos sociales, demostrando la subordinación y la diferenciación sexista en aquellos años. A pesar de ello, los participantes no parecen sentir el adoctrinamiento que se vivía en las escuelas públicas en aquellos años, posiblemente porque ellos mismos fueron educados en este tipo de escuela.

Yo creo que un poco sí, porque algunas veces me comparo si hubiera estado ejerciendo en una institución privada, sería diferente lo que hubiera enseñado o no sé... yo creo que sí que ha influido que fuera pública (...). En la pública no me he sentido que me dijera nadie que tuviera que enseñar esto o lo otro. Lo único en la pública, que yo recuerde, se ponía una pequeña consigna los de la Sección Femenina, que era una copia en el cuaderno; no nos explayábamos mucho con la consigna. Eso sí, debía estar reflejado en el cuaderno por si venían las de la Sección Femenina, pero en la formación de los niños yo creo que no (...). Yo considero más adoctrinamiento en la privada por la enseñanza que la pública, en la pública no me sentí por nadie diciendo que tuviera que enseñar una cosa u otra. (Isabel)

La Falange sí realizaba un control estricto de lo que se hacía en las escuelas, los contenidos que se trataban y los aprendizajes de los escolares. Isabel afirma que ha fue supervisada por parte de la Sección Femenina.

Yo como te digo, venían las de Sección Femenina, y tenías que mostrar un cuaderno que llevabas, un cuaderno bien cuidado y con buena letra, y con algún dibujito; en el que venían consignas que debían ser las que había dado José Antonio en los libros, teníamos un libro de Falange, si no de donde íbamos a copiar nosotros esas consignas. Tendríamos un librito pequeño y nos darían pautas de lo que debíamos poner, porque yo no me lo he inventado, lo sacaría de algún lado (...). Yo, como norma, si tenía que poner alguna consigna escrita en la pizarra. (Isabel)

Mientras que, por el contrario, José, desempeñaba su labor sin ninguna vigilancia por parte de la Falange.

Yo no tenía ninguna supervisión, como te he dicho, la política para mí no existía (...) Sólo iban a supervisar las escuelas de chicas, a la de nosotros no venían nadie. Alguna vez, venían, pero para ver jugar al fútbol, no te pienses que venían a darnos detalles de cómo hacer nuestro trabajo o supervisar como hacían en la Sección Femenina, aquí venía el Frente de Juventudes para indicarnos que nos preparáramos para algún partido o algo.
(José)

Por otro lado, vemos que los participantes han impartido clase tanto de manera segregada como de forma mixta, pero ambos coinciden en que la forma de dar clase no variaba para ellos ni tampoco la preparación de la misma.

Yo sí que tenido clases de forma mixta (...) Yo daba la clase de manera igual (...) Eran iguales, no se notaba diferenciación alguna entre la preparación de una clase a otra.
(Isabel)

En lo que respecta a cómo era la coordinación docente, ambos coinciden en que había reuniones entre los compañeros del centro para tener una comunicación y coordinación docente, aunque José puntualiza que eran bastante escasas y que se realizaban cuando terminó el franquismo, antes no.

Cuando empezó la segunda etapa, nos reuníamos un poco, pero como estábamos repartidos las materias luego ya... cada uno se apañaba. (José)

Y, por último, en relación a si la forma de enseñarles en su infancia ha repercutido a la hora de ejercer ellos como maestros, se puede apreciar como influyó de forma determinante.

Yo creo que algo sí que cambiamos, porque a mí cuando fui, lo principal de la mañana era estar todo el rato escribiendo para tener buena letra y por la tarde Catecismo e Historia Sagrada y yo no seguí esa norma; yo tenía mis asignaturas (...) Yo creo que era algo superior, a lo mejor la que recibimos nosotros era más especializada a lo mejor, lo nuestra era más general de pequeños y luego había más diversificación en las materias.
(Isabel)

En relación a sus últimos años su práctica profesional, podemos ver que en los veinte años de docencia previos a su jubilación e inmediatamente después de comenzar la democracia, ambos participantes coinciden en que la escuela vivió cambios significativos. Según Benítez (2022) las mujeres comenzarán a tener importancia en el ámbito educativo. Así lo comprobamos en el testimonio de Isabel. Ella fue directora ya en la democracia del colegio de Navas de Oro. Sin embargo, ella misma parece no sentirse con suficiente preparación para ejercer el cargo. Su modelo de dirección es horizontal y ella dice que nunca imponía nada a sus compañeros. Esta forma de ejercer la dirección parece ser producto de su educación.

Bueno, nosotros sí. Yo he sido directora durante varios años, aquí en Navas de Oro (...) no sé cómo directora...tampoco me ha gustado a mí, así en modo directora...ordenar a los demás lo que tenían que hacer; pero no sé, cuando nos reuníamos todos poníamos las cosas en común, cada uno decía lo más importante o alguna idea relevante de su clase, pero yo no me considero que haya impuesto nada. (Isabel)

José no desempeñó ningún cargo profesional, más allá de ser docente, tras el final de la dictadura.

Yo no tuve ningún cargo (...) Yo daba clases particulares del Bachiller elemental, preparar para la reválida, el quinto del Bachiller entonces... (José).

Sin embargo, el protagonista sí ocupó un cargo público mayor que el de su mujer. Se presentó como alcalde de la localidad donde residían al finalizar la dictadura. La figura del alcalde era la más importante en aquellos años (Pérez, 2019), por eso nos sorprende esta diferenciación de protagonismo entre ambos participantes.

Para mí, fuera de la enseñanza. Yo fui alcalde con Franco, alcalde de aquí, en la pasión y muerte de Franco como yo lo digo, en la UCD... un montón de años. Por eso te digo, no tiene nada que ver con la enseñanza, es todo a nivel personal (José).

También, en ambos testimonios nos detallan cómo se observan claras diferencias en la educación tras los cambios políticos que van surgiendo en la sociedad española tras la muerte de Franco. Como señala Sánchez (2021), en el sistema educativo franquista se busca un adoctrinamiento en el alumnado persiguiendo así que asuman los valores e ideales que se proponen desde la Falange, como ensalzar la figura masculina frente a la femenina entre otros. Sin embargo, en la Transición, se implementan nuevas

metodologías en el aula, y se promueve el libre acceso de la enseñanza de toda la población española, dejando a un lado el analfabetismo que existía durante la dictadura.

Ambos protagonistas se jubilan cuando cumplen la edad reglamentaria, en torno al año 2000. por lo que los años finales de su carrera estuvieron influidos por los cambios sociales y políticos que marcaron a España en este periodo.

Tras la jubilación, de nuevo ambos profesionales se dedicaron a cosas distintas. Mientras Isabel se centra en las tareas del hogar:

Ah sí, claro, porque una vez que dejas de trabajar te puedes dedicar a la casa o a otras cosas, porque estas más relajada. Si es cierto, que dejar la profesión te puede dar pena, o te encuentras con alumnas que habían sido tuyas pues te da alegría sabes (Isabel).

José dedica sus primeros años de jubilación a trabajos que realiza fuera del hogar.

Yo he tenido otro trabajo en Segovia, estaba hasta hace unos días ayudando a mi hijo en el despacho. Y antes estuve 8 o 10 años, con el cura de San Millán, que se llamaba Don Jesús Sastre; me preguntó que era licenciado en historia y como estaba jubilado, me pidió que tenía un trabajo para mí, que era convertir un montón de papeles en archivos del archivo de San Millán (...) existía el comité... no... el Consejo Nacional de Educación... que lo que hacíamos era llevar las pegas que veíamos acerca de cómo estaba enfocada la educación en aquel momento y proyectos de planes futuros (José)

Es curioso como sus actividades siguen siendo diferentes en este periodo. Mientras las de José son de carácter intelectual, las de Isabel se reducen al hogar, volviendo a reflejar de esta forma cómo quedan influidos y determinados por las enseñanzas que recibieron en su infancia y adolescencia.

CAPITULO V. DISCUSIÓN DE DATOS

A lo largo de este capítulo, trataremos de discutir los datos del estudio. Lo haremos atendiendo a las tres categorías que se marcan en el análisis y a los objetivos de la investigación.

5.1. LA FORMACIÓN EN LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

La influencia que ejercía la Falange en el ámbito social era muy importante para adoctrinar a los más jóvenes de la sociedad española (Arranz, 2021). En las historias de vida de Isabel y José, se aprecia una educación infantil y juvenil marcada por los valores propiamente franquistas. Mientras Isabel es educada en el patrón femenino, José lo es en el masculino. Estos conocimientos que los alumnos aprenden desde pequeños provocan la obediencia el control y la coerción de los niños (Chomsky,2015).

En este sentido, Sonlleva y Torrego (2018), afirman que la identidad de género y las representaciones sociales se interiorizan en el individuo durante las vivencias de la infancia con su entorno más cercano, algo que también hemos visto en este estudio.

Por otro lado, vemos que la religión va a ser determinante en esta formación a lo largo de la infancia, logrando así un adoctrinamiento absoluto en el alumnado. Teniendo en cuenta la influencia que tenía la Iglesia en la educación, Rodríguez (2015) señala que este adoctrinamiento es una sumisión y subordinación del individuo, haciendo que acate las órdenes que se le exijan sin pensar por sí mismo. Ambos protagonistas coinciden en el aprendizaje del catecismo y también en lo que la religión supuso para ellos a lo largo de su vida. Investigaciones como las de Sonlleva (2018) también dan cuenta de ello y hablan sobre el valor de estas enseñanzas para adoctrinar a los menores.

Los juegos, las actividades que realizan en compañía de los iguales y cómo viven sus experiencias educativas en la juventud condicionarán también, junto con las enseñanzas familiares y las que se presentan en la escuela, su percepción en la vida adulta. Respecto a los juegos, es importante señalar cómo Isabel dice que “jugaba a ser maestra y a pasar lista a los niños”. Estas representaciones nos llevan a ver cómo las maestras, en sus años de infancia y juventud, ya tenían claras sus aspiraciones profesionales (González, 2018).

5.2. LA FORMACIÓN INICIAL DURANTE EL FRANQUISMO

En lo que respecta a esta investigación, se puede observar en primer lugar, que el acceso a la formación inicial el magisterio en ambos protagonistas es diferente. Isabel detalla cómo fue formada por maestras de su localidad, además de darle la oportunidad de poder practicar la docencia mediante clases particulares. En cambio, José, accede a la formación inicial mediante el Bachillerato. Estas diferencias nos llevan a ver cómo las mujeres tenían menos posibilidades para acceder a estudios superiores que los hombres (González, 2018).

En relación a cómo fue su formación, Isabel muestra las carencias que existían en las Escuelas de Magisterio ante la falta de formación pedagógica de los docentes y la ausencia de pedagogías innovadoras para trabajar en el aula. Y es que, en este sentido, Marcos (2021) menciona que la preparación de los profesionales que impartían clase en las Escuelas de Magisterio no era buena y que no estaba enfocada a la práctica.

Esta falta de formación no parece repercutir en las concepciones que tienen los propios protagonistas sobre su preparación como maestros. Sin embargo, sí mencionan la realización de cursos de formación permanente para adquirir aquellos conocimientos que no conocían a la hora de impartir docencia.

También, ambos protagonistas coinciden en que la segregación de sexos estaba muy marcada en su formación, ya que las asignaturas que tenían ambos en su formación inicial estaban enfocadas en función del género. Martínez (2007) señala que, durante la dictadura, la formación docente tenía claras diferencias en relación al género, ya que, para cada sexo, se programaban diferentes materias. En el caso de las maestras, se les instruía en actividades relacionadas con el trabajo del hogar, como labores o costura; mientras que, a los maestros, se les enseñaba la práctica deportiva y cultura general.

Y, por último, ambos protagonistas coinciden en que fueron formados por las instituciones de Falange. Parece que sus aprendizajes fueron importantes para ellos, pues después no dudaron en ponerlos en práctica en los primeros años de su formación, algo que también se ha visto en investigaciones como la de Sonllewa y Sanz (2020).

5.3. LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA DICTADURA FRANQUISTA Y LOS COMIENZOS DE LA DEMOCRACIA

Isabel va a comenzar su carrera docente condicionada por sus padres. Destinada a un pueblo alejado de su localidad natal, son los propios padres quienes le dicen que no se

desplace hasta allí y espere a tener otro destino más cercano. Su actividad, como ocurre en el caso de otras maestras, está fuertemente marcada por el paternalismo (González, 2018). Además, hemos advertido cómo los docentes perpetúan en su práctica profesional esta reproducción de roles y estereotipos de género (Ibáñez, 2016).

En ambos protagonistas se aprecia que, al comenzar su práctica docente, deben instruir a los alumnos en todo lo relacionado con el nacionalcatolicismo y celebrar los días de más relevancia en la dictadura, es decir, la muerte de Primo de Rivera y los días de inicio y final de la Guerra. Es importante señalar, en este sentido, que los profesionales de la educación cumplían con las normas del Régimen (Sonlleva, 2019) y no eran criticadas por los propios docentes, como afirman otras investigaciones como la de Barceló et al., (2018).

También, se aprecia que, en el caso de Isabel, que existe una supervisión por parte de la Sección Femenina a la hora de supervisar su docencia, mientras que, por el contrario, el Frente de Juventudes solo se dedicaba a promover el deporte escolar y no supervisaba la labor de los maestros masculinos, como es el caso de José.

Además, nuestros protagonistas colaboraban activamente con las organizaciones de Falange según el sexo y trataban de inculcar sus valores a los más pequeños.

En los últimos años de la práctica docente de ambos participantes, se observa que ambos deben adaptarse a los cambios educativos que supone el final de la dictadura franquista con el comienzo de la Transición. En este sentido, como también se aprecia en investigaciones como la de Marcos et al., (2022), ambos protagonistas coinciden en no haber vivido demasiados cambios en este periodo a la hora de impartir la enseñanza mixta. Sin embargo, en lo referente a las materias sí se aprecia que comenzó a establecerse una educación igualitaria e inclusiva para ambos sexos.

Destacar también, que ambos protagonistas han tenido papeles muy relevantes en el contexto en el que trabajaban. En el caso de Isabel, detalla que durante varios años tuvo un cargo esencial en el colegio, es decir, fue directora del centro educativo en el que impartía clase. Este hecho es importante para nuestra investigación, pues fueron pocas las mujeres que ejercieron este cargo en los años en los que se enmarca nuestro estudio, una actividad más enfocada a los hombres. A pesar de ello, José era el alcalde del pueblo, una autoridad por excelencia que supervisaba todo lo que ocurría en el centro.

CAPITULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

En lo referente a este capítulo, primero hablaremos de las conclusiones a las que llegamos con este estudio respondiendo a los objetivos del mismo. Después hablaremos de las limitaciones que han ido apareciendo durante el proceso de la elaboración de la investigación y, por último, se tendrán en cuenta los futuros desarrollos.

6.1. CONCLUSIONES

En lo referente al primer objetivo específico, enfocado en la identificación de las diferencias observadas en la educación tanto infantil como juvenil de los protagonistas, hemos podido observar la influencia del sistema educativo en la personalidad del alumnado y también del contexto en el que los menores eran educados. Los juegos, la relación con los iguales y las prácticas que se realizaban en estos años condicionaban la identidad de los más pequeños.

En lo referente al segundo objetivo: conocer su formación como docentes y los recuerdos sobre ella, hemos apreciado las limitaciones y carencias que existía en la formación inicial del magisterio y lo que supuso este hecho posteriormente, a la hora de impartir docencia. En este sentido, ambos protagonistas coinciden en que le ha creado una inseguridad a la hora de ser docentes en algunas materias. Además, señalamos la importancia que tuvo para los docentes la formación política ofrecida por Falange.

Por último, en cuanto al tercer objetivo específico relacionado con el análisis de la práctica docente en los últimos años de la dictadura y el comienzo de la Transición, vemos cómo a la par que Régimen va perdiendo importancia, se comienza a ensalzar la figura de la mujer, pero esta queda condicionada por la historia que la precede. Además, apreciamos que los docentes cumplen con las directrices del Régimen sin reflexionar sobre lo que transmiten a través de sus enseñanzas.

A través de estas conclusiones damos respuesta al objetivo general del estudio. Existen diferencias significativas entre la formación y la práctica de la maestros y maestras durante la dictadura franquista, que nacen en su propia infancia y que se desarrollan a lo largo de su trayectoria profesional.

6.2. LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

Para concluir esta investigación, es importante señalar algunas limitaciones que nos han ido surgiendo a lo largo de la elaboración de dicho trabajo. Este trabajo se ha elaborado aún en la pandemia, lo que ha dificultado la realización de las entrevistas y la transcripción de las mismas, por utilizar mascarillas en los encuentros.

Por otro lado, el no vivir los protagonistas en la misma localidad que la entrevistadora, ha sido un aspecto negativo a la hora de poder recoger mayor material, ya que las entrevistas tuvieron que ser realizadas en un breve espacio de tiempo, por motivos de salud de los participantes y conseguir algunos datos que pudieran ser beneficiosos según se iba elaborando el trabajo ha sido difícil.

Estas limitaciones nos llevan a mencionar futuros desarrollos. Entre ellos destacamos la posibilidad de realizar un estudio con los mismos fines en otras regiones, con el fin de comparar los resultados que aquí se presentan o conocer cómo era la formación y la práctica de los docentes en el franquismo a través de sus cuadernos y documentos personales.

Para finalizar este trabajo, me gustaría mencionar qué ha supuesto para mi formación esta investigación. En mi opinión, igual que en el TFG del curso pasado, considero que el conocer y ahondar en el pasado de la educación, ayuda a poder establecer qué enseñanzas son las más adecuadas para nuestros alumnos sin realizar distinciones por sexo y ayudarles a que se formen como futuros ciudadanos de forma igualitaria (Arranz, 2021). Además, esta investigación me ha ayudado a darme cuenta del valor que tiene esta profesión para la transmisión de enseñanzas y hacerme reflexionar sobre la importancia de aportar por una educación crítica.

A modo de conclusión, decir que esta investigación me ha aportado una visión más profunda de la formación del profesorado. También me ha enseñado que en la formación del profesorado en nuestra historia se han visto muy representadas las ideas políticas de cada momento. Por último, me ha ayudado a poner en valor nuestra tarea como docentes.

REFERENCIAS

- Aguilar Y Chávez, D. R. (2013). La investigación biográfica-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en Educación"*.7(3),1-27.
- Aldecoa, J. (2014). *Historia de una maestra*. Alfaguara.
- Arias, B. (2017). *Historia de vida del maestro rural Alejo García: Vocación, aptitudes y valores*. Universidad de Málaga.
- Arranz, I. (2021). *Educación de la masculinidad en la posguerra: las experiencias infantiles de Benito y Eulalio*. Universidad de Valladolid.
- Barceló, G, Comas, F. y Del Pozo, M.^a M. (2018). La práctica escolar durante los primeros años del franquismo. *Scielo.br*. 22(54),334-357.
- Benítez, R. (2022). *Comparación entre el sistema educativo franquista y el actual*. IES EL CALERO: EL BLOG. [Comparación entre el sistema educativo franquista y el actual – IES EL CALERO: EL BLOG](#).
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Universidad de Alicante. Editorial: Club Universitario.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*.5(1),50-67.
- Chomsky, N. (2015): *La función del colegio*. <https://pulpogenes.wordpress.com/2012/07/16/entre-educar-y-adoctrinar/>
- Contreras, J., & Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras & N. Pérez (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- Cornejo, Mendoza Y Rojas, M. F. R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Scielo.cl*.17(1),29-39.
- Cotán, A. (2012). *Investigación-participación e historias de vida, un mismo camino*. Dialnet.157-165.
- Cruz, S. (2016). El sistema educativo durante el franquismo: Las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas: Estudios sobre historia, derecho e instituciones*. (8),31-62.
- Denzin, N., & y Lincon, O. (2006). *Planejamento da pesquisa qualitativa – teoria e abordagens*. Artmed Editorial: Porto Alegre: Artmed.

- Dueñas Díez, C. & Grimau Martínez, L. (2004). *La represión franquista de la enseñanza en Segovia*. Ámbito.
- Durand, G (1981): *Estructuras antropológicas de lo imaginario*. Taurus.
- Ferrés Prats, J. (2008). *La educación como industria del deseo, un nuevo estilo comunicativo*. Gedisa Editorial.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fuertes, M. (2018). La recepción de la educación política franquista: actitudes ante las organizaciones juveniles falangistas. *Spagna contemporanea*. (53),101-122.
- García, S. (1998). Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: la creación de los institutos de ciencias de la educación y la configuración de los movimientos de renovación pedagógica. *Revista de Educación*. (317),145-156.
- González Pérez, T. (2005). La educación insular durante el franquismo. *Tebeto: anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura*, 18, 411-436.
- González Pérez, T. (2018). El discurso del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español. *Dialnet*.13(33),83-120.
- González, F (1955): *La enseñanza en Aranjuez y sus problemas*. Universidad Complutense de Madrid. (565).
- Groves, T. (2011). El maestro rural como agente de cultura alternativa: durante la transición española: el caso de la provincia de Salamanca. *Dialnet*. (17),133-143.
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfica- narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 13(3),1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026>.
- Ibáñez, M. (2016). ¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica. *Revista de Didácticas Específicas*. (14),50-70. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671849/DE_14_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Iglesias, J. (1990). La familia y el cambio político en España. *Dialnet*. (67).https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Iglesias+de+Usel%2C+J.+%281990&btnG=

- Landín Miranda, M.R., & Sánchez Trejo, S.I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación XVIII*, 54, 228-242.
- Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Lincoln Y Denzin, N. Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
[Manual de investigación cualitativa - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- Loaiza, E. (2012). La disciplina en las escuelas normales de Caldas en las décadas de 1960-1970: El poder y la autoridad para vigilar y castigar. *Magistro*, 6, 17-38.
- López, J. R (2012). *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad*. UNED.
- López, J. R. (2017). *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.: Un proyecto fascista desmantelado por implosión*. Dykinson.
- López, R. (2019): La figura del maestro y la cultura pedagógica de la España franquista. *Reflejos desde la literatura*, 87, 97-112.
- Martín, F. (2015). La cultura escolar y el oficio de maestro. *Educación XXI*, 18 (1), 147-166.
- Martín Fraile, B. Y Ramos Ruiz, I. (2010). *Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación. Currículum oculto y explícito*. Universidad de los Andes. (58),52-62. [Visor Redalyc - Estudio de las emociones en las consignas de cuadernos españoles. Curso 1964-1965*](#)
- Marcos Martín, R. (2021). *Formación del profesorado en los años setenta del siglo XX. Historia de vida de dos maestras*. Universidad de Valladolid.
- Marcos Martín, R., Sonlleve Velasco, M., & Martínez Scott, S. (2022). Ser docente en la Transición Española (1970-1985). El testimonio de un matrimonio de maestros educativos. *Contextos Educativos*, 29, 155-170.
- Martínez, A. (2007). Libros, bibliotecas y propaganda nazi en el primer franquismo: las exposiciones del libro alemán. *Revista de Historia Contemporánea*. (7),223-252.
[Hispanianova nº 7 - año 2007 \(rediris.es\)](#)
- Mauri, M. (2015). *Frente de Juventudes y escuela: la construcción del imaginario social de la juventud durante el franquismo*. Universidad de Zaragoza. (35),321-224.
- Mauri, M. (2016). Disciplinar el cuerpo para militarizar a la juventud. La actividad deportiva del frente de juventudes en el franquismo (1940-1960). *Historia Crítica*, 61.

- 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.
- Murua, H. (2008). La formación de Magisterio en Gipuzkoa, 1936–1975. *Dialnet*. (16),241267. https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj0je6V7uT4AhVm_bsIHdveC70QFnoECAYQAAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fservlet%2Farticulo%3Fcodigo%3D4750178&usg=AOvVaw18EoQSb33LdxWKCb4HgzeY
- Navarro, R. (1989). *El franquismo, la escuela y el maestro*. Universidad de Salamanca. (8),168-180.
- Palacio, I. (1993). *Infancia, pobreza y educación en el primer franquismo*. Universitat de València.
- Parra, J. M. (2009). La evolución de la enseñanza primaria y del trabajo escolar en nuestro pasado histórico reciente. *Tendencias pedagógicas*, 14, 145-158.
- Párraga, C. (2010). Educación durante el franquismo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. (11),1-16. [Microsoft Word - LA EDUCACION DURANTE EL FRANQUISMO.doc \(ccoo.es\)](#)
- Parrilla, A. (2000). *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Sevilla. <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiL39-79eT4AhXigHMKHcrpDBIQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Frepositorio.grial.eu%2Fbitstream%2Fgrial%2F1030%2F1%2FPTU.pdf&usg=AOvVaw299K8K-O9UsyeBhWpOFDmw>
- Peralta, M. D. (2012). *La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Pérez, A. (2019). *El poder local en el primer franquismo. Análisis prosopográfico de parrillos miembros del Ayuntamiento de Bilbao y su gestión político-administrativa. (1937–1959)*. Universidad el País Vasco.addi.ehu.es.
- Pozo, M. ^a. M. y Rabazas, T. (2013). *Políticas educativas y prácticas escolares: La aplicación de la ley de enseñanza de primaria de 1945 en las aulas*. *Dialnet*.65(4),119-133. [Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la ley de enseñanza primaria de 1945 en las aulas - Dialnet \(unirioja.es\)](#)

- Puyana y Barreto, V. G. (1994). Las historias de vida: recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. *Dialnet*. (10),186-190.
- Rodríguez, N. (2015). *Adoctrinamiento y educación en España durante el franquismo*. Universidad de Badajoz. [Adoctrinamiento y educación en España durante el franquismo \(globethics.net\)](http://globethics.net).
- Rodríguez, G, Gil, J Y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. 1-37. [Metodología de la investigación cualitativa / Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez \(researchgate.net\)](http://researchgate.net)
- Ruiz Olabuénaga, J.I., & Ispizua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Salas, D. (10 de septiembre de 2019). *Investigación biográfica-narrativa*. Investigalia. <https://investigaliacr.com/investigacion/investigacion-biografica-narrativa>.
- Sánchez-Redondo, C. (2004). *Leer en la escuela durante el franquismo*. Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Sánchez, N. (2021). *Cambios y evolución del sistema educativo en España desde 1939 a la actualidad*. Universidad de Almería.
- 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*. *Lúdicamente*, 5 (9).
- Sonlleve Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de las clases populares*. Universidad de Valladolid.
- Sonlleve Velasco, M. (2019). Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista. *História da Educação*, 23, 1-37.
- Sonlleve Velasco, M. & Sanz Simón, C. (2020). La depuración del magisterio primario en la ciudad de Segovia (1936–1939). *El Futuro del Pasado: revista electrónica* 11, 457-497. <https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.016>.
- Sonlleve Velasco, M., & Torrego Egido L. (2014). La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano: una iniciación en la investigación educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 285- 306.
- Sonlleve Velasco, M., & Torrego Egido, L. (2018). A mí no me daban besos. Infancia y educación de la masculinidad en la posguerra española. *Masculinities & Social Change*, 7 (1), 52-81.
- Taylor & Bogdan, J. R. (1984). La observación participante en el campo. *Paidós*.

- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. *Paidós*.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Book Print.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. Historia oral*. Ediciones Alfons el Magnanim.
- Ugas, G (2007). La educada ignorancia: un modo de ser del pensamiento. *Tapecs*.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa.
- Zaballos, J. (2008). Una mirada en la historia del CES Don Bosco de Madrid. *Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 18, 45-69.
- Zubizarreta, A. (1986). *La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar*. Fondo Educativo Interamericano.

ANEXOS

Los anexos utilizados a lo largo de este trabajo se encuentran en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/1yBxtK3otDHKSxuM0zWa10inWJQgjh8_2/view?usp=sharing