



---

# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO**

*LA EDUCACIÓN REPRESIVA HACIA LA*

*INFANCIA FEMENINA EN EL PRIMER*

*PERIODO DE LA DICTADURA*

*FRANQUISTA (1939-1951). UN ESTUDIO*

*BIOGRÁFICO-NARRATIVO.*



**Autora: Sandra García Micó**

**Tutora académica: Miriam Sonlleve Velasco**

A vosotras, abuelas, por regalarme la mejor infancia que pude  
tener, a pesar de carecer vosotras de ella.

A vosotros, abuelos, nacidos en el 37 llevasteis una bala por  
chupete.

A Pilar, Teresa, Águeda y Carmen, por dar voz y nombre a la  
historia de la educación.

A Miriam, por las enseñanzas, la motivación y los valores que me  
ha transmitido en estos años.

## **RESUMEN**

La violencia contra la infancia ha estado presente a lo largo de la historia. Esta violencia ha sido mayor en periodos autoritarios y ha condicionado las experiencias educativas de niños y niñas de muchas generaciones. La investigación que presentamos trata de conocer cómo fue vivida esa violencia en el periodo de la dictadura franquista (1939-1951), por parte de las niñas. A través del método biográfico-narrativo analizamos el testimonio de cuatro mujeres que estuvieron escolarizadas en la provincia de Segovia en la posguerra. El análisis de sus palabras nos lleva a conocer la violencia que sufrió la mujer durante este periodo desde su primera infancia. Una violencia, que se manifiesta tanto en la educación recibida en el ámbito informal, por parte de la familia y la propia sociedad; como en el ámbito formal. La escuela se convierte en un espacio de referencia para la promoción de un modelo educativo autoritario y violento que condiciona la memoria de las niñas y también sus formas de entender el mundo.

**Palabras claves:** educación, franquismo, castigo, violencia de género, mujer

## **ABSTRACT**

Violence against children has been present throughout history. This violence has been greater in authoritarian periods and has conditioned the educational experiences of boys and girls of many generations. The research we present here seeks to find out how this violence was experienced by girls in the period of Franco's dictatorship (1939-1951). Using the biographical-narrative method, we analyse the testimony of four women who attended school in the province of Segovia in the post-war period. The analysis of their words leads us to understand the violence suffered by women during this period from their early childhood. This violence is manifested both in the education received in the informal sphere, by the family and society itself, and in the formal sphere. The school becomes a space of reference for the promotion of an authoritarian and violent educational model that conditions the memory of girls and also their ways of understanding the world.

**Keywords:** Education; Francoism; Punishment; Gender violence; Woman

## ÍNDICE

CAPÍTULO INTRODUCTORIO.....	7
OBJETIVO DEL TRABAJO.....	7
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	8
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	9
1.1. Contextualización histórica.....	9
1.1.1. La posguerra en España (1939-1951).....	9
1.2. La educación en la posguerra.....	10
1.2.1. El sistema educativo de la posguerra: Ley Educativa de 1945.....	12
1.2.2. La educación femenina en la escuela primaria .....	14
1.2.3. El rol de la maestra durante la posguerra .....	16
1.3. Una práctica recurrente en la escuela: el castigo .....	17
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	19
2.1. Análisis cuantitativo de los datos.....	19
2.2. Análisis cualitativo de los datos.....	20
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA .....	24
3.1. Investigación cualitativa .....	24
3.2. Método biográfico-narrativo.....	24
3.3. Diseño de la investigación .....	26
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS .....	31
4.1. La violencia ejercida contra la mujer en el hogar .....	31
4.2. Escuela y castigo.....	35
4.3. Sociedad y castigo .....	38
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE DATOS.....	41
5.1. Familia: disciplina y castigo .....	41
5.2. El castigo escolar femenino .....	41
5.3. Sociedad, infancia y violencia .....	42
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS	
43	
6.1. CONCLUSIONES .....	43
6.2. LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS .....	45

Últimas palabras .....	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	46
ANEXOS .....	51

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Análisis cuantitativo en diferentes bases de datos con el descriptor “niñez y castigo”.....	19
Tabla 2. Publicaciones con el descriptor “niñez y castigo” clasificadas por temáticas.....	20

## **CAPÍTULO INTRODUCTORIO**

La violencia contra la infancia ha estado presente a lo largo del tiempo en la escuela, en los hogares y en nuestra sociedad. Sin embargo, esta violencia ha sido mayor en periodos en los que la infancia no ha tenido consideración social o no ha sido protegida por los poderes públicos.

La dictadura franquista (1939-1975) se presenta como uno de los periodos de la historia contemporánea española, en los que la violencia contra la infancia adquirió tintes sombríos. La disciplina autoritaria era apoyada en los centros educativos y la violencia contra los niños en la familia y en la sociedad era moneda corriente. Poco conocemos sobre lo que supuso esta violencia para las generaciones que la sufrieron, porque el franquismo se encargó de silenciar su memoria.

Recuperar esta memoria silenciada es una forma de acceder a un conocimiento que nos ayuda a conocer nuestra educación y a entender las repercusiones que tiene un modelo educativo que no respeta la libertad y la democracia.

Pero, además, recuperar esta memoria tomando en cuenta la variable género resulta todavía más importante. Lo es, porque el franquismo dedicó todos sus esfuerzos a limitar la participación de la mujer en la sociedad, así como su visibilidad y reconocimiento social. Rescatar la memoria femenina es una obligación para avanzar en la lucha por la igualdad.

Como maestra comprometida con la historia de la educación y con los derechos de la mujer, en la presente investigación nos proponemos acercarnos a la educación franquista a través de la voz de mujeres que, siendo niñas, sufrieron la violencia del régimen en su educación.

### **OBJETIVO DEL TRABAJO**

Esta investigación tiene como objetivo principal recopilar y analizar los testimonios de cuatro mujeres que vivieron su infancia en la posguerra española (1939-1951), con el fin de conocer a qué tipo de violencia fueron sometidas.

Para alcanzar este objetivo general, nos planeamos los siguientes objetivos específicos:

- Analizar qué tipo de educación recibieron en la familia y las situaciones violentas a las que se enfrentaron en el hogar por su condición de género.
- Conocer los castigos que sufrieron en el contexto escolar.

- Investigar sobre la violencia social a la que se enfrentaron en su infancia por ser mujeres.

## **JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

A nivel académico, la presente investigación queda justificada por el Real Decreto 1393/2007, de 28 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Este documento expone que las enseñanzas de Grado concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo de Fin de Grado (TFG). Además, este trabajo sigue la normativa de la Universidad de Valladolid sobre la elaboración de TFG (Resolución 3 de febrero de 2012). De acuerdo con el artículo 7.5 del citado Reglamento, nuestro trabajo se engloba en la categoría de proyectos de investigación. Se trata de una iniciación a la investigación educativa centrada en la historia de la educación de la mujer.

Además de la justificación académica anteriormente referida, la presente investigación parte de una motivación personal. Gracias a las historias que me contaron mis abuelos y abuelas, pude comprender que la educación que se vivió en España durante la dictadura franquista fue muy diferente a la que conocemos hoy en día, marcando a toda una generación. Sus testimonios me ayudaron a prestar atención a la violencia con la que fueron educadas las generaciones infantiles que sufrieron una educación autoritaria y represiva en el periodo franquista.

La investigación está orientada a recopilar, analizar y comparar los testimonios de cuatro mujeres, por lo que la variable género está presente en el estudio. Esta decisión surge del interés personal que tengo por conocer el papel de la mujer y la niña en la sociedad de aquella época, pues con los relatos de mis abuelas, que nacieron en plena guerra, pude comprender que en esos años la mujer sufrió una violencia desconocida.

Finalmente, tras cursar la mención de Educación Física, la presente investigación nos permite observar las repercusiones de la violencia contra el cuerpo y los efectos que esta produce en la infancia a nivel físico y emocional.



## **CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **1.1. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA**

#### **1.1.1. La posguerra en España (1939-1951)**

Entendemos la posguerra como el periodo que comprende desde el año 1939 hasta 1951 (Tusell, 2007). Tras la Guerra Civil, España sufre cambios económicos, políticos y sociales, que no terminan de representar lo que el régimen ansiaba desde el comienzo de la sublevación: prosperidad económica y reconocimiento general, tanto en lo referido a la política interior como a la exterior (Tusell, 2007).

La movilización militar fue amplia y duradera en el tiempo para acabar con cualquier “rebelde”, aplicando la violencia y extorsionando, abusando, amenazando y humillando a la población que no apoyase al “Nuevo Estado”. Además, las fuerzas del Estado no podían controlar a toda la población, por lo que la colaboración de aquellos ciudadanos fieles al Régimen era clave para acabar con quienes no estaban a favor del nacionalcatolicismo (Cenarro, 2002).

En el ámbito legislativo, los consejos de guerra seguían poniendo en jaque los derechos constitucionales conseguidos en el periodo republicano. Además, se crearon nuevas leyes para legitimar la violencia ejercida contra el pueblo español. Entre ellas destacan: la Ley de Responsabilidades Políticas (promulgada el 9 de febrero de 1939) y la Ley para la Represión de la Masonería y del Comunismo (promulgada el 1 de marzo de 1940), “ambas dirigidas a sancionar ideologías y actitudes contrarias al régimen con efecto retroactivo” (Cenarro, p. 78, 2002). Para justificar aquellos abusos políticos, se quiso dotar al régimen de valores como el “orden”, siendo estos los pilares para legitimar sus temeridades creando “violencia dentro de un orden”. Los arrestos, encarcelamientos y ejecuciones fueron “moneda corriente a lo largo de los años cuarenta” (Cenarro, p.77, 2002).

A nivel social, la posguerra supuso un periodo de hambre, sufrimiento y escasez para la mayoría de la población. Con la guerra, la limitación del alimento fue notable, pues tan solo se consumían aquellos producidos en el entorno (Yubero, 2003).

En marzo de 1939, antes de finalizar la Guerra Civil, se creó la Comisaría General de Abastecimientos y Transportes y, un mes después de finalizar la Guerra, se estableció el racionamiento en toda España, controlando la distribución de alimentos con “guías de circulación” y “conocimientos de ventas”, una situación que perduraría hasta 1952. Con el

racionamiento aparece la intervención de los cultivos, lo que significó que ni los propios agricultores y ganaderos podían disfrutar de sus productos ni podían venderlos de otra forma que no fuese bajo control (Yubero, 2003).

El exilio de las familias a los pueblos fue una práctica común. También lo fue el empleo de la infancia como mano de obra. Durante los veranos, se enviaba a los más pequeños, menores de edad, a las zonas rurales para realizar labores del campo con el fin de conseguir un jornal o algo que llevarse a la boca (Yubero, 2003). Eran tiempos difíciles en los que la infancia sufrió todo tipo de privaciones y fue condenada a convertirse en una masa social adoctrinada por los principios nacional-católicos.

## **1.2. LA EDUCACIÓN EN LA POSGUERRA**

Desde 1936 la manera de pensar, educar y enseñar en España se ven transformadas por el nacionalcatolicismo en los territorios conquistados por los sublevados, trayendo consigo un retroceso pedagógico y metodológico inmenso.

La educación en general y la educación primaria en particular, sufrieron grandes cambios respecto a los avances que la II República había construido previamente. Siguiendo a Bonito (2013) la educación venía de una etapa de prosperidad; el acceso al conocimiento para todos y todas era uno de los objetivos principales de la República. El gobierno republicano creó una “nueva escuela laica, mixta, científica, de calidad y de progreso” (p. 93). Además, el gobierno republicano apoyó la creación de nuevas escuelas, en ciudades y zonas rurales en las que apenas había llegado aún la cultura.

Con la llegada de la Guerra Civil, la escuela sufrió una represión desconocida, no solo a nivel escolar, sino a nivel personal. Los docentes que habían educado bajo los principios pedagógicos republicanos y defendían ese tipo de educación, fueron fusilados, encarcelados, asesinados y exiliados en las zonas sublevadas (Bonito, 2013).

Esta situación se verá agravada tras el fin de la Guerra, en 1939, pues con el comienzo de la dictadura franquista, las riendas de la educación pasan a estar en manos de un Régimen que apuesta por la educación tradicional y católica. Los líderes políticos de la España franquista actuaron rápidamente en el ámbito educativo, pues eran conocedores del interés que tenía controlar a los futuros herederos de las ideas del Régimen, fijando en ellos los principios eternos de España (Mayordomo, 1990). Las características pedagógicas de esta nueva educación estarán marcadas por la jerarquización, la disciplina y el autoritarismo;

convirtiéndose la Iglesia en un agente educador de primer orden, junto con las instituciones del Régimen (Sonlleva y Torrego, 2014). Dejamos atrás la era del progreso, la igualdad y la educación laica para pasar al sometimiento, la obediencia y a la sumisión (De Puellas, 2009). Además, ese sometimiento y obediencia en las aulas, separadas por sexos, se llevará a cabo con fuerza y castigo, aplicándose estos de forma desmesurada y marcando física y psicológicamente a toda una generación (Sonlleva y Torrego, 2014).

Durante el primer gobierno de Franco, según la Circular del 5 de marzo 1938, el currículo se organizó en base a cuatro grandes ámbitos: el patriótico, el religioso, el cívico y el físico (Barceló et al., 2016).

En estos años se proclamó la primera Ley Educativa sobre la Reforma de la Segunda Enseñanza de 1938, firmada por el ministro de Educación Pedro Sainz Rodríguez, siendo la primera proclamada en este régimen y con un fuerte apoyo por parte de la Iglesia Católica. Esta nueva ley hará que se afiancen las bases de lo que será la nueva educación en España, apostando por la educación religiosa, la educación patriótica, la educación cívica (disciplina, lucha y austeridad), la prohibición de la coeducación y la educación específica para las mujeres, cuyo fin era el retorno a la familia y el hogar (Roig, 2003).

Otro de los principales objetivos de los sublevados fue el colectivo docente. Los docentes en activo, durante y tras la Guerra, sufren un proceso de “depuración” de dimensiones desconocidas. Este proceso tendrá como fin eliminar del cuerpo docente a aquellos profesionales favorables al modelo educativo republicano (Roig, 2003; Barceló et al., 2016; Negrin-Fajardo, 2015). Basándose en la Orden 7/12/1936, trataban de eliminar a “los envenenadores del alma popular, primeros y mayores responsables de todos los crímenes y destrucciones que sobrecogen al mundo y han sembrado de duelo la mayoría de los hogares honrados de España” (Zúñiga y Gil, 2019, pp.78-79).

Desde la Junta Técnica del Estado y la Comisión de Cultura y Enseñanza (los nuevos líderes de la política educativa) se perfila el Decreto de 8 de noviembre de 1936 (BOE 11/11/1936) en el cual se especifican los trámites para llevar a cabo la depuración. Además, aparecen cuatro Comisiones Depuradoras, siendo la comisión d) encargada de purgar al Magisterio. Por tanto, los docentes que habían sido acusados debían rebatir en 10 días dicha acusación para salvaguardar su puesto de trabajo y su vida. Entre las sanciones que las Comisiones Depuradoras imponían, se encontraban: la inhabilitación para ejercer la enseñanza, así como

para desarrollar cargos directivos y de confianza, la suspensión de empleo y sueldo, la jubilación forzosa o el traslado (Zúñiga y Gil, 2019).

En 1938, una vez constituido el gobierno de Franco, el magisterio de la época debía demostrar en un plazo de 8 días en un documento jurado que se habían adherido al Movimiento Nacional. La Ley de 10/02/1939 (BOE 14/02/ 1939) especificó que “los funcionarios sujetos a examen quedarían suspendidos de sus cargos hasta que se aprobara su readmisión, lo que significa que no sólo fueron depurados, sino que incluso sufrieron penalizaciones sin estar sancionados” (Zúñiga y Gil, 2019, p.78). La educación en España se dejará en manos de los líderes políticos más conservadores, católicos y falangistas del país, y se otorgará la potestad de la educación a la Iglesia. Esto hará que desde la escuela se eduque a través del miedo (Roig, 2003).

### **1.2.1. El sistema educativo de la posguerra: Ley Educativa de 1945**

La difusión de un modelo educativo marcado por el autoritarismo, la disciplina y la segregación marcó la memoria de múltiples generaciones. Iglesia y Estado colaboraron activamente durante este periodo para transmitir en la escuela los ideales de la Nueva España. La Falange, con la ayuda del catolicismo, creará una tendencia educativa y cultural denominada “nacional-catolicismo” (Roig, 2003). La ideología nacionalcatólica devolvió a la escuela los valores tradicionales de la pedagogía poniendo fin a cualquier atisbo de renovación.

Finalizando la Guerra Civil, en 1938, se nombra a Pedro Sainz Rodríguez, monárquico y tradicional, como Ministro de Educación. En los primeros años de la dictadura se dismanteló todo lo que la República había conseguido hasta entonces y se implantó un sistema educativo basado en la moral católica, otorgando a la Iglesia el poder de inspeccionar la enseñanza de los centros (Roig, 2003).

Al frente del Ministerio de Educación le sustituirá en 1939 José Ibáñez Martín. A partir de entonces, aparecen nuevos planes y reformas educativas como son: el nuevo Plan de Estudios del Magisterio de 1940 y la Ley Reguladora de la Enseñanza Primaria de 1945. Estos planes y reformas de carácter conservador reforzarán la influencia de la Iglesia y la Falange en el Magisterio y la Enseñanza Primaria (Roig, 2003).

En 1945, con la aprobación de la Ley de Educación Primaria, se verán resaltados los valores religiosos y nacionales que regularán la educación de los ciudadanos españoles a lo largo de la posguerra (Pozo y Rabazas, 2013).

La Ley de Educación Primaria de 1945, fue la primera que estableció legalmente una “declaración de principios” en forma de finalidades de la educación primaria. Esta tiene como finalidad última formar a una joven generación en la obediencia y el deber, en la idea de servicio a la Patria y disciplinamiento en el Nuevo Estado, así como en la creencia y moral católica (Pozo y Rabazas, 2013). Además, esta ley, en su artículo 5º, reconoce los derechos de todos los españoles a recibir una educación, pero siempre desde la ideología de los principios eternos del Movimiento, “inspirándose en el sentido católico, consubstancial con la tradición española, se ajustará a los principios del Dogma y de la Moral católica” (Ley Primaria de 1945, p. 388<sup>1</sup>). Además, en su artículo 6º se especifica que esta educación, llevada a cabo mediante la disciplina, tendrá como objetivo crear un espíritu nacional fuerte y unido e instaurar en los educandos las ideas del Nuevo Movimiento y sus Organismos (Ley Primaria de 1945).

La educación quedaría a partir de entonces en manos del Estado, la familia y la Iglesia, siendo esta última la responsable de crear, junto al Estado, escuelas primarias así como de la supervisión de los centros en el cumplimiento de la moral católica. Además, el Estado tendrá la obligación de realizar una inspección a través de sus órganos propios (Ley Primaria de 1945).

En su segundo capítulo, expone los caracteres de la Educación Primaria, siguiendo esta la formación en varios ámbitos como son: la educación religiosa, la formación del espíritu nacional, la lengua nacional, la educación social, intelectual, física y profesional. Pero, para poder cumplir el objetivo de esta ley, fue necesario (desde su punto de vista moral y pedagógico) la separación de los discentes por sexos, con una rigurosa reorganización de los centros (Sonlleva, 2019). Se proyecta un modelo educativo diferenciado para los jóvenes en función del género ya que la educación primaria femenina “preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas” (Ley Primaria de 1945, p.388.).

---

<sup>1</sup> Ley sobre Educación Primaria, del 17 de julio de 1945. Boletín Oficial del Estado, núm. 199 de 18 de julio de 1945 (pp.385- 417).

En cuanto a la organización general, para cumplir con estos preceptos, las escuelas estarán divididas por sexos. Únicamente se permitirá la educación mixta cuando el núcleo de población no sea suficiente, además de en las escuelas de párvulos de primer ciclo.

En relación con los niveles educativos, la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, menciona los siguientes periodos:

Primer periodo:

Escuelas maternales (hasta los 4 años) y siempre regentadas por mujeres.

Escuelas de párvulos (hasta los 6 años), igualmente solo con maestras.

Segundo periodo: enseñanza elemental (hasta los 10 años).

Tercer periodo: de perfeccionamiento (hasta los 12 años).

Cuarto periodo: de iniciación profesional (hasta los 15 años).

La enseñanza primaria, que abarcaba desde los seis hasta los catorce años, organizaba los contenidos en base a tres bloques: “instrumentales (Lectura, Expresión gráfica y Cálculo), formativos (Religión, Geografía, Historia, Lengua Nacional, Matemáticas y Educación Física) y complementarios (Ciencias de la Naturaleza, Música, Canto, Dibujo, Trabajos manuales, Prácticas de taller y labores femeninas)” (Sonlleva, 2019, pp.9-10).

Respecto a los tipos de escuela, encontramos las públicas nacionales, las de la Iglesia, las de patronato y las privadas. Todas ellas quedaban bajo la supervisión del Estado y en ellas se infundía el espíritu de amor y servicio a la Patria.

Avanzando en la metodología de trabajo para este nivel educativo primario, en su artículo 39, la Ley Primaria de 1945 establece que será el Ministerio de Educación Nacional quien dictará “las reglas generales metodológicas obligatorias en las Escuelas públicas y normativas en las privadas, dejando siempre un amplio margen de iniciativa a los procedimientos y recursos del maestro” (Ley Primaria de 1945, p.395). Aunque, en realidad, esa libertad de cátedra será totalmente controlada por la Inspección, que examinará los resultados de los estudiantes, así como los métodos de los maestros.

### **1.2.2. La educación femenina en la escuela primaria**

La escuela, segundo agente de socialización y primero en el ámbito social externo a la familia, desarrolla una serie de valores, actitudes y conocimientos que determinarán la vida de los discentes en el ámbito académico, profesional y personal.

Los contenidos y aprendizajes transmitidos a las mujeres en las escuelas se diferenciaban de los de los varones y estaban dirigidos a controlar su socialización ideológica, para que estas retornaran a su papel tradicional en la familia y el hogar. Con el régimen franquista, la mujer asumió un papel subordinado gracias a la puesta en práctica de una educación sexista que impedía un adecuado desarrollo personal e intelectual y que favorecía la dependencia. Así, “la aplicación de esas propuestas educativas (...) contribuyeron a establecer un perfil de mujer dócil, subordinada y socialmente irrelevante” (García, 2015, p.228).

Mediante organizaciones como la Sección Femenina de la Falange y la Iglesia católica, las mujeres fueron educadas en estos principios de subordinación. Su principal función como madres y esposas fue ensalzada en discursos y actos públicos. En este periodo, la mujer se vio sometida a una violencia desconocida y a un trato machista y discriminatorio que condicionó su trayectoria vital (García, 2015).

El trato discriminatorio en la escuela se observa en la segregación de materias por género en la educación primaria. A la mujer le corresponde el aprendizaje de aquellas materias “utilitarias” como son los trabajos manuales, las prácticas de taller y labores femeninas” (Ley Primaria de 1945, p.394). Así, se adaptan las escuelas para que las mujeres tuvieran acceso a “instalaciones femeninas de tipo doméstico”; mientras que los hombres tendrían acceso a “la enseñanza agrícola o talleres” (Ley Primaria de 1945, p. 396).

De este modo, las niñas fueron instruidas en enseñanzas que le preparaban para la vida del hogar, la artesanía e industrias domésticas, como son la costura o la cocina.

Sin menospreciar las formas autoritarias de enseñanza de todos aquellos contenidos, una de las asignaturas a las que el Estado prestará una atención especial para la formación de un cuerpo dócil es la Educación Física. En el artículo 10 de la Ley de Educación Primaria de 1945, puede leerse cómo a esta materia no solo le atañe el cultivo de las prácticas higiénicas, sino la formación de una juventud fuerte, sana y disciplinada. A partir de esta materia, el cuerpo será entendido como carente de voluntad individual y se pondrá al servicio de lo colectivo. Así, el hombre, sano y vigoroso, será formado para su contribución en la construcción física del nuevo orden; mientras, el cuerpo de la mujer deberá ser educado para cumplir con la función que le ha sido encomendada: la reproducción y el cuidado de las nuevas generaciones (Coterón, 2012).

El acceso a una educación posterior a la Educación Primaria también es diferente según el género y la clase social de las familias. La educación superior para los alumnos de doce a

quince años es diferente según el género. Las mujeres tienen acceso a Escuelas de Iniciación Profesional a partir de los doce años, orientadas a “enseñanzas de artesanía y labores del hogar” (Ley Primaria de 1945, p. 390). El acceso a este tipo de educación, junto con la educación familiar que recibían las mujeres y el rol que desempeñaban en la sociedad, creaba la combinación completa para crear un perfil de mujer dócil, doméstica y hogareña (Sonlleva, 2018).

### **1.2.3. El rol de la maestra durante la posguerra**

Al finalizar la Guerra Civil, el retroceso que sufre España es notable, especialmente en el ámbito educativo. Como mencionábamos en páginas anteriores, el magisterio de la época sufre una represión importante. Maestros y maestras son exiliados, ejecutados y condenados bajo las directrices del Régimen de Franco (Fernández y Agulló, 1997; Sanz y Sonlleva, 2019). Esto sucede durante y después de la contienda bélica, pues como señalan Fernández y Agulló (1997), “no se circunscribe a los años de la guerra (...), sino que a esta fase de intensa de represión le sucede otra etapa no menos cruenta, a pesar de que el enemigo ya ha sido militarmente derrotado” (p. 322).

Como ya sabemos y hemos mencionado, la educación fue considerada como una importante vía de transmisión de los ideales del Régimen Franquista. Por ello, el franquismo buscaba docentes afines a sus principios, un modelo de docente autoritario, tradicional y católico que debía adoctrinar a las futuras generaciones en el nacionalcatolicismo y esto solo se conseguía con la autoridad (Pérez, 2009; Rodney-Rodríguez y García-Leyva, 2014).

La formación del Magisterio se cubre con “la continua publicación de órdenes inconexas en las que se reflejaba el ideario del nacionalcatolicismo” (Araque, 2009, p.118). En 1940 aparece el decreto comúnmente denominado como el Plan Bachiller, en el que los futuros maestros aprendían asignaturas como: Religión y Moral, Religión e Historia Sagrada, Pedagogía e Historia de la Pedagogía, Prácticas de Enseñanza, Caligrafía, Labores y Economía (González, 2014). Con la creación de la Ley de Educación Primaria de 1945, al magisterio se accede mediante la realización de un Bachillerato compuesto por cuatro cursos y la superación de una prueba de acceso. La formación de este magisterio era diferente según el género. La maestra, al impartir materias femeninas como las labores del hogar, debía formarse previamente en las mismas. Con este plan educativo de “materias exclusivamente femeninas”, la maestra será formada para transmitir los valores del régimen a las niñas, en cumplimiento de su papel como futuras madres y esposas (Araque, 2009).



Desde el fin del conflicto bélico el rol de la maestra estaba claramente definido. Tenía la obligación de instruir de una determinada manera a las niñas para el cuidado del hogar. Para ello, las maestras adquirirían una formación diferente en tanto que debían cursar obligatoriamente la materia de Enseñanzas del Hogar, a la vez que se modificaban otras como Ciencias Naturales en el Hogar y labores femeninas. Con estas materias las futuras maestras aprendían conocimientos sobre la familia y el hogar. La Religión ocupó un gran protagonismo en su formación, igual que otras asignaturas controladas por la Sección Femenina. A través de estas asignaturas se legitimaba el papel subsidiario de la mujer en la sociedad. Además, se trabajó en la formación de la cultura patriótica de la maestra, a través de lecciones y contenidos que valoraban la tradición y la patria. Una formación que tendría su continuidad a través de cursillos de perfeccionamiento (Araque, 2009).

El carácter adoctrinador de la escuela tenía un único objetivo: educar a las nuevas generaciones para preservar los ideales de la época. Se organizaron así un conjunto de actividades en las que participaba frecuentemente la maestra y que se realizaban, tanto dentro del horario escolar, como fuera del mismo. Campamentos, actividades culturales, excursiones, albergues y otras actividades exaltaban la “cultura española” y la educación femenina (Pérez, 2009).

### **1.3. UNA PRÁCTICA RECURRENTE EN LA ESCUELA: EL CASTIGO**

La Ley Reguladora de la Enseñanza Primaria de 1945 impuso un régimen disciplinario que marcaría la educación de los discentes. En su capítulo III, el artículo 100, impone la disciplina en las escuelas primarias, de manera que esta “será eminentemente activa, se amoldará a la edad escolar y tendrá carácter preventivo” (p. 411). En esta disciplina, “el maestro en la corrección de los niños buscará la colaboración de los padres y demás educadores. En ningún caso podrán emplearse castigos que de palabra o de obra supongan ludibrio o humillación afrentosa” (Ley Primaria de 1945, p. 411). Sin embargo, Sonlleve (2019) nos explica cómo el docente, desde una posición autoritaria, empleaba el castigo como método pedagógico, tanto físico como psicológico en las aulas. De esta forma, la disciplina autoritaria era moneda corriente en los centros. Los castigos se utilizaban con frecuencia con el fin de someter a niños y a adolescentes a las directrices del adulto (Hernández, 1998).

Rodney-Rodríguez y García-Leyva (2014) señalan que:

La violencia es un fenómeno que acompaña a la sociedad humana desde los tiempos más remotos; como forma de vida, traspasa a la familia, los medios de comunicación,

la vida social y la escuela; sin embargo, cada sociedad en sus múltiples manifestaciones, recrea patrones y modelos de relaciones sociales violentas, por lo que su expresión se modifica de acuerdo con la realidad histórico-social, tornándose el fenómeno más o menos visible debido a que existen conductas y formas de relaciones violentas que, al naturalizarse, pasan a ser habituales y llegan a legitimarse, lo cual hace más difícil su reconocimiento en el plano social (p.41).

Así, este modelo educativo, con la disciplina como eje vertebrador, obligará al discente en todo momento a acatar las normas impuestas por el maestro (Sonllewa, 2019). Este sistema de carácter adoctrinador y controlado por la figura del profesor como individuo autoritario que debe erradicar cualquier comportamiento que no siga el pensamiento del “Nuevo Estado”, acabará con cualquier resquicio educativo que la República había conseguido (Fernández y Agulló, 1997).

## CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

A lo largo de este capítulo trataremos de explicar cómo se ha desarrollado el estado de la cuestión de la presente investigación. Según Reboratti y Castro (1999) el estado de la cuestión “consiste en la búsqueda y análisis de la bibliografía existente sobre un tema” (p. 1). Esta búsqueda se realiza con el objetivo de determinar y evaluar las distintas líneas de investigación existentes sobre el objeto de estudio (Zubizarreta, 1986). Para ello, siguiendo a estos mismos autores, es necesario cumplir una serie de pasos: (a) rastreo bibliográfico, (b) análisis de la bibliografía, (c) determinación y contrastación de las líneas de investigación, (d) ubicación de preguntas y vacíos temáticos y (e) redacción del informe.

Es precisamente esta secuencia de pasos la que hemos utilizado para la construcción de este capítulo. Partimos, para ello, del descriptor “niñez y castigo”, porque recoge algunas investigaciones que tienen relación directa con el objetivo de nuestro estudio. A lo largo del capítulo realizaremos un análisis cuantitativo y cualitativo de las investigaciones encontradas y analizaremos las limitaciones de la búsqueda y los vacíos temáticos.

### 2.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS

El análisis cualitativo se trabaja desde cuatro bases de datos: Dialnet, Índice CSIC, SCOPUS y Web of Science (WoS). La elección de estas bases de datos ha sido motivada por la relevancia a nivel nacional e internacional que tienen para la difusión de la producción científica. Esta búsqueda nos ofreció un total de 98 publicaciones. La gran mayoría de los trabajos publicados son artículos, seguidos de libros, tesis y capítulos de libro, de los cuales son de nuestro interés para la investigación un total de 15 (Tabla 1).

**Tabla 1.**

*Análisis cuantitativo en diferentes bases de datos con el descriptor “niñez y castigo”*

Base de datos	Total	Artículos	Tesis	Libros	Capítulos de libros	De interés	Fecha
Dialnet	37	28	7	1	1	4	1988-2021
CSIC	9	9	-	-	-	5	2002-2014
SCOPUS	52	37	-	14	1	6	1996-2022
WoS	0	-	-	-	-	-	-
Total	98	74	7	15	2	15	1988-2022

Fuente: Elaboración propia

La publicación de los trabajos se encuentra contextualizada entre los años 1988 y 2022, lo que nos indica que nos encontramos en una línea de investigación que ha sido objeto de estudio durante casi cinco décadas. Sin embargo, la mayoría de los trabajos se publican en los últimos diez años, lo que nos muestra que estamos ante una línea de investigación de interés en nuestros días.

Destacamos SCOPUS como la base de datos en la que más publicaciones encontramos, con un total de 52 trabajos publicados y, por el contrario, WoS como la única en la que no encontramos documentos publicados bajo nuestro descriptor.

## 2.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

Teniendo en cuenta las publicaciones encontradas en las bases de datos anteriormente mencionadas, en este segundo apartado realizaremos un análisis dividido por temáticas (Tabla 2).

**Tabla 2.**

*Publicaciones con el descriptor “niñez y castigo” clasificadas por temáticas*

Temáticas	Autores	Síntesis
El castigo y la disciplina familiar	Carrillo Urrego (2018), Gámez-Guadix y Almendro (2011) Gámez-Guadix (2014) Montes-Maldonado et al. (2018) y Esteban et al. (2021).	Las investigaciones estudian la disciplina familiar, el castigo físico y psicológico infantil como un problema social y cultural que debemos abordar. Además, hablan de las consecuencias psicológicas y físicas en el menor de esta violencia.
El castigo escolar	Herrera (2013), Heinze y Heinze, 2013) Sonllevea (2019) y Manso (2002).	Tratan tanto de definir la disciplina y el castigo escolar, junto con sus objetivos y consecuencias; como de investigar sobre estas prácticas punitivas a lo largo del tiempo.
Infancia y violencia	Santana-Tavira et al. (1998), López (2013), Gámez-Guadix, (2014), Herrera, (2013), Torrecilla (1998), Vega-López et al., (2003), Manso (2002), Heinze y Heinze (2013), Nebra (2021) y Bácares (2020).	Abordan el castigo y el maltrato infantil, las causas y consecuencias, así como los documentos legislativos que instituciones, organizaciones y gobiernos dictan para poner fin a estas prácticas.

Fuente: Elaboración propia

Con los datos obtenidos a través de la revisión de bibliográfica de las bases de datos, se pueden establecer varios ejes para comentar las investigaciones.

En referencia al primer eje temático “El castigo y la disciplina familiar”, Carrillo-Urrego (2018) expone los principales hallazgos de la investigación social en torno a las formas y

tipos de violencia ejercidos por las familias en la crianza de sus hijos. El castigo físico se considera una de las formas de castigo más utilizadas en el hogar. Gámez-Guadix (2011;2014) y Almendros (2011) también afirman que un considerable porcentaje de padres empleó la violencia física y la agresión psicológica como recursos para educar a la infancia.

Este castigo físico se ejercía a mediados del siglo pasado con bofetadas o nalgadas, coscorriones, cinturonzos o varas (Carrillo-Urrego, 2018). Aunque, estudios más recientes, realizados los últimos años del siglo pasado y comienzos de este, afirman que se sigue aplicando la disciplina severa en el hogar (Gámez-Guadix y Almendros, 2011) y que se lleva a cabo con el objetivo de evitar o disuadir el comportamiento inapropiado de los hijos (Gámez-Guadix, 2014), las formas de violencia contra la infancia en el hogar se han ido moderando con el tiempo.

Carrillo-Urrego (2018) sostiene que no hay una definición clara sobre la distinción entre castigo, maltrato y violencia contra los niños. Argumenta que el maltrato es en sí mismo un acto violento, sin importar cuáles sean las intenciones de quien lo ejerce. Esto significa que cualquier acción u omisión dirigida hacia los niños puede causarles daño, por lo tanto, es considerada violencia.

Los estudios reflejan una diferencia entre lo que es social o moralmente aceptado por diferentes familias (Carrillo-Urrego, 2018). Algunas usan métodos más o menos violentos, que varían en función de los conocimientos que las familias tienen de las prácticas de crianza (Esteban et al., 2021).

Por otro lado, Carrillo-Urrego (2018) afirma que “la violencia física es parte de la cultura familiar que se transmite de generación en generación” (p.725). Esta violencia, se aplica con un objetivo y, en el caso de las niñas, su fin es conservar o reconstruir su trayectoria vital “natural” al cuidado del hogar o la reproducción (Montes-Maldonado et al., 2018).

Estudios como los de Gámez-Guadix (2011;2014) y Almendros (2011) analizan la exposición de los menores a la violencia intraparental y el tipo de disciplina que aplica este modelo familiar. Esta violencia intraparental puede ser perpetrada tanto por hombres como mujeres, y generalmente, involucra cualquier otra acción que provoca daño físico y/o psicológico al menor.

En cuanto al eje “El castigo en la escuela”, autores como Herrera (2013), Gutiérrez y Martínez (2019) y Sonllewa (2019) tratan el castigo en la escuela en el siglo pasado a través

de la recopilación de testimonios sobre la vivencia del castigo escolar en esos años. En este contexto, el castigo físico se consideró como “un acto de autoridad pedagógica, una técnica que buscaba la disciplina individual reprimiendo las faltas y su posible repetición”, que tenía como objetivo “corregir, guiar, mejorar” al alumno (Herrera, 2013, p. 76). Este castigo físico fue cuestionado por los países occidentales europeos en numerosas ocasiones, pero se legitimó hasta mediados del siglo XX (Heinze y Heinze, 2013) y pervive en nuestros días de formas diferentes (Manso, 2002).

Además, la aplicación del castigo por parte del docente le otorgaba una autoridad recibida. A mayor violencia mayor poder sobre los alumnos y, por tanto, mayor control del aula (Gutiérrez y Martínez, 2019; Sonllewa, 2019; Heinze, C. y Heinze, K., 2013). El docente, mediante “métodos coercitivos conseguía el respeto social que merecía su profesión” (Sonllewa, 2019, p. 30). Ese respeto se adquiere a través de prácticas antipedagógicas, especialmente a través del castigo físico, bien con objetos como varas o con la mano del docente, con el objetivo de crear un efecto inmediato en el menor por el dolor físico sufrido (Heinze y Heinze, 2013).

El uso del castigo como método pedagógico legítimamente aceptado marcará a toda una generación (Herrera, 2013; Gutiérrez y Martínez, 2019).

Respecto al eje “Infancia y violencia”, autores como Santana-Tavira et al. (1998) o López (2013) abordan en sus investigaciones aspectos como el maltrato infantil, que ha estado y está presente en la sociedad. Sus consecuencias pueden derivar en problemas psicológicos y una reproducción de patrones agresivos por parte del menor (Nebra, 2021).

Este abuso se realiza con agresiones físicas y psicológicas como forma de imponer disciplina y en él interviene el agresor, el agredido, el medio que les rodea y el estímulo disparador de la agresión (Santana-Tavira et al., 1998).

La violencia ejercida contra la infancia priva a los niños de su derecho a tener un desarrollo físico, social y emocional adecuados (Santana-Tavira et al., 1998). Esta violencia puede ser tanto por la presencia de una lesión física o emocional (Santana-Tavira et al., 1998; Torrecilla, 1998), como por la falta de atención a sus necesidades por parte de quienes están a cargo del menor y que derivan en abandono (López, 2013).

Frente a la problemática del castigo y maltrato infantil, aparecen organizaciones, leyes y decretos que intentan paliar la situación (Bácares, 2020; Vega-López et al., 2003), pero no son

suficientes. La Declaración de los Derechos del Niño sienta un precedente en la toma de conciencia social de este problema y se trabaje contra su prevención (Manso, 2002; Santanavira, 1998). El objetivo es reconocer internacionalmente el derecho a la vida de los niños y niñas (Heinze y Heinze, 2013; Vega-López et al., 2003), pero su acción no es suficiente. Lamentablemente, estamos lejos de la erradicación del maltrato infantil (Manso, 2002).

### **2.3. LIMITACIONES DE LA BÚSQUEDA Y VACÍOS TEMÁTICOS**

El descriptor empleado, como ya hemos mencionado, ha sido “niñez y castigo”. Este descriptor ha sido el motor de búsqueda utilizado en diferentes bases de datos. Debemos destacar que tanto el descriptor como las bases de datos que se han utilizado condicionan los resultados obtenidos. Esto ha determinado en gran medida los documentos de interés utilizados en este trabajo.

En cuanto a los vacíos temáticos, es importante señalar que existen pocas investigaciones que analicen cómo fue la violencia ejercida contra la infancia en España en el siglo XX. De estas investigaciones, son escasas las que toman en cuenta la variable género.

Además, solo dos de las publicaciones encontradas se enmarcan en el periodo histórico de la posguerra española (1939-1951), siendo una la investigación de Sonlleve (2019), que trata de dar a conocer cómo fue vivida la disciplina en las escuelas públicas franquistas en ese mismo periodo mediante la recopilación y análisis de cuatro relatos de vida; y otra la de López (2013) que se enmarca en el contexto de la Inclusa de Madrid. Estas investigaciones ya explican que es necesario profundizar en la temática abordada tomando como variable principal el género. Nuestra investigación avanza en esta línea y tiene como fin conocer a qué tipo de violencia se vio sometida la mujer de posguerra en su infancia.

## **CAPÍTULO III. METODOLOGÍA**

El objetivo general de estudio es conocer a qué tipo de violencia se enfrentó la infancia femenina en la posguerra española (1939-1951). Para ello, analizamos el recuerdo de la educación que recibieron 4 mujeres nacidas en Segovia en familias de clase popular. Desde este recuerdo trataremos de conocer a qué tipo de violencia se enfrentaron en tres espacios concretos: el familiar, el escolar y el social.

Para conseguir este objetivo se ha llevado a cabo una investigación cualitativa empleando el método biográfico-narrativo. En el presente capítulo explicaremos la metodología y las técnicas utilizadas, así como el procedimiento desarrollado para llevar a cabo dicha investigación.

### **3.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

Como exponíamos, nuestra investigación es de carácter cualitativo. Rojas (2019) define este modelo de investigación como una forma de investigación flexible, sistemática y crítica. Según Mesías (2010), la investigación de tipo cualitativo rechaza la pretensión racional de cuantificar la realidad humana, dando importancia al contexto y a los actos humanos. En este tipo de investigación, los datos deben ser comprendidos como un todo, valorando la realidad y la experiencia vivida junto con las emociones y sensaciones experimentadas.

Para llevar a cabo una investigación cualitativa, según Íñiguez (1999) es necesario comprender e intervenir en las realidades que afectan a cada persona de manera individual, conociendo el contexto social del momento, el entorno inmediato y la situación personal y social que los entrevistados relatan. Por ello, como expone el mismo autor, solo podrá llevarse a cabo una investigación de calidad, “desde dentro”, metiéndose en la piel de quienes viven la situación y captando así los significados profundos que estructuran la realidad analizada.

### **3.2.MÉTODO BIOGRÁFICO-NARRATIVO**

En la investigación cualitativa, el método biográfico-narrativo, como señala Huchim y Reyes (2013) es una metodología de recolección y análisis de datos que ha legitimado una forma nueva de construir conocimiento. De acuerdo con Landín y Sánchez (2019) se trata de un método de investigación que permite construir conocimiento a través del estudio de la experiencia vivida por la persona. Es esta narración la que nos permite conocer los contextos y los tiempos en los que tuvo sentido la experiencia. Desde esta perspectiva, el sujeto es



entendido como un agente activo, reconociendo la subjetividad como una forma válida de construir conocimiento.

Martínez (2014) explica que en el método biográfico-narrativo contamos a su vez con diferentes métodos. Estos métodos son: las investigaciones etnográficas, las historias de vida, los relatos de vida, la biografía y la investigación endógena.

En la presente investigación haremos uso de relatos de vida. Bertaux (2005), expone que el relato de vida, en Ciencias Sociales, es el resultado de una forma peculiar de entrevista, la entrevista narrativa, en la que un investigador pide a una persona que le cuente toda su vida o parte de ella en un momento determinado de su historia. Su objetivo no es conocer la representación o el sistema de valores de una persona aislada, ni de un grupo social, sino estudiar un fragmento particular de la realidad social histórica, un objeto social, comprender cómo funciona y cómo se transforma (pp.9-10).

Goodson (1996), Bolívar et al. (2001) y Denzin (1978), a diferencia de los relatos de vida, definen las historias de vida en investigación cualitativa, como una técnica de recopilación de datos proporcionados por una o varias personas como producto de la definición de su mundo; es decir, se interesa por el entendimiento de esos fenómenos sociales situándose en la posición del sujeto que narra los hechos. Además, Cordero (2012) señala que lo que pretende este método es adentrarse en el conocimiento de la vida de las personas, captando cómo los individuos perciben el significado de su vida social.

Tanto los relatos de vida como las historias se basan en la recopilación, transcripción y análisis de los testimonios de los participantes recogidos por el entrevistador. En cambio, en las historias de vida, la información, siguiendo a Cotán (2012), se complementa este relato con documentos o narraciones aportadas por el entrevistador.

El método biográfico-narrativo utiliza una serie de técnicas e instrumentos. Según Huchim y Reyes (2013) este tipo de investigación no se limita a unos instrumentos estrictos para la recolección y análisis de los datos, pero suele ser la entrevista biográfica el instrumento esencial para recoger los testimonios.

Para llevar a cabo una entrevista hay que tener en cuenta aspectos como la duración, el ritmo, el número, así como su transcripción (Cordero, 2012; Cornejo et al. 2008). Esta puede ser de diferentes tipos. Siguiendo a Mesías (2010) la entrevista puede ser “desarrollada en el contexto formal de la interacción entre el analista o investigador y la persona o grupo

investigado, por tanto, puede ser de carácter individual, grupal, estructurada o semi-estructurada” (p.6). Por otro lado, autores como Bolívar (2002) señalan que estos relatos proporcionados en las entrevistas deben ser contados en primera persona, siendo la temporalidad y la biografía un punto central en la investigación.

Es importante destacar también que la investigación narrativa “permite dar cuenta de aspectos que son relevantes, como los sentimientos, propósitos y deseos que con otras formas de investigación quedarían fuera” (Huchim y Reyes, p.22, 2013). Siguiendo las afirmaciones anteriormente expuestas, si intervienen aspectos como los sentimientos, deseos o propósitos en la investigación, debemos contar con unos principios éticos en la construcción de este tipo de estudios biográfico-narrativos. Así, Cruz (2012) habla del principio de respeto a la autonomía personal, que a su vez incluye dar información al entrevistado sobre la investigación, pedir consentimiento explícito para intervenir en la misma y utilizar sus datos, así como facilitar al entrevistado la participación en todas las fases de investigación. El segundo sería el principio de confidencialidad, tanto de la persona como de los datos. Finalmente, se incluiría el principio de justicia, en el que el entrevistador deberá actuar con profesionalidad, sin caer en prejuicios para que el entrevistado no se sienta valorado o juzgado.

Así, autoras como Sonllewa (2018) señalan que llevar a cabo una investigación de estas características implica valorar por parte del investigador en qué condiciones se lleva a cabo el estudio, a qué tipo de riesgos se enfrenta la persona que participa en la investigación, de qué forma se guardará la información recogida y qué pactos se establecerán entre los protagonistas de la investigación y el investigador. Cada investigación es única, por ello, la autora expone la necesidad de pensar todas estas cuestiones de forma pausada y en colaboración con los participantes, llegando a acuerdos.

### **3.3.DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

En el presente apartado explicaremos los pasos que hemos seguido para la construcción de nuestro estudio. Para ello, seguiremos a Pujadas (1992) y las distintas etapas que expone para construir una investigación biográfico-narrativa:

#### **1. Etapa inicial**

En esta primera fase nos iniciamos en la lectura del contexto de estudio, analizando el periodo de la Guerra Civil y la posguerra española, especialmente en el ámbito socioeducativo. Tras la

realización del estado de la cuestión advertimos que no eran abundantes las investigaciones que se habían escrito sobre la infancia en la posguerra y tampoco sobre diversos temas que influyeron en la formación de este colectivo (Sonllewa, 2018).

A pesar de ello, encontramos investigaciones como las de Sonllewa et al. (2020) cuyo objetivo es rescatar relatos de vida de mujeres que vivieron su infancia y escolarización en el periodo de la Guerra Civil española. Siguiendo la línea de investigación de estos mismos autores encontramos otra que se centra en analizar los relatos de vida sobre las experiencias educativas de dos varones que vivieron su infancia en la posguerra española (Sonllewa y Torrego, 2018). Sonllewa (2019) realiza otra investigación acerca de la disciplina escolar en las escuelas públicas franquistas. Esta se centra en analizar los relatos de vida de hombres y mujeres que vivieron en el periodo de la posguerra (1938-1951).

Otras investigaciones centradas en la disciplina y el castigo escolar en el siglo pasado como las de Herrera (2003) y Gutiérrez y Martínez (2019), pretenden conocer las vivencias escolares y los castigos sufridos mediante la recopilación de testimonios de hombres y mujeres. Estas investigaciones fueron las que nos llevaron a advertir que la variable género juega un papel importante en el tema de la violencia ejercida contra la infancia. Además, estos mismos estudios ya señalan la necesidad de profundizar en esta temática utilizando exclusivamente testimonios femeninos.

A su vez, en esta etapa inicial exploramos posibles participantes. Nuestro criterio de búsqueda era mujeres nacidas en la localidad de Segovia, en la década de 1930 y que hubiesen estado escolarizadas en los años de la posguerra en colegios públicos de la provincia, tanto en el ámbito rural como en el urbano. Decidimos escoger este perfil de mujeres con el fin de profundizar en las conclusiones extraídas en los estudios previos anteriormente señalados.

A continuación, una vez realizada la fundamentación teórica y habiendo encontrado participantes, comenzamos a construir la batería de preguntas. Esta batería está formada por un total de 84 preguntas organizadas en tres bloques: familia, escuela y sociedad (Anexo I).

## 2. Fase de encuesta

En esta segunda fase, se comenzó a concertar las entrevistas. Las cuatro mujeres entrevistadas cumplían las características previas que concretamos para llevar a cabo nuestra investigación. Todas ellas son mujeres nacidas en la década de 1930 y están escolarizadas en la provincia de Segovia en colegios públicos.

Primeramente, contamos a cada una de las participantes nuestro proyecto, el objetivo del mismo, así como los pasos que íbamos a seguir a lo largo de la investigación. También se informó sobre los tipos de preguntas que íbamos a realizar. Se comentaron también los posibles riesgos de la investigación y se procedió a la firma de un consentimiento informado (Anexo II). Las entrevistadas fueron informadas sobre el proceso que se iba a seguir y todas ellas aceptaron voluntariamente colaborar en la investigación.

Para la realización de las entrevistas optamos por un modelo semiestructurado. Rodríguez et al. (1999) definen las entrevistas semiestructuradas como aquellas que presentan un guion en el que se establecen cuáles son los datos que hay que recopilar, pero que está abierto a cambios, es flexible y se adapta a la conversación entre investigador y participante.

La primera entrevistada fue Carmen, nacida en 1938 en un pueblo de la sierra norte de Guadarrama (Segovia) y criada en una familia tradicional, con un nivel socioeconómico bajo. La participante estuvo escolarizada en una escuela pública rural mixta, pero con aulas diferenciadas por sexos, desde los seis hasta los catorce años. Se contactó con la protagonista previamente mediante una llamada telefónica para informarle sobre el estudio que estábamos realizando y preguntar si quería participar. Posteriormente, se acudió al lugar acordado para realizar la entrevista el día 15 de marzo de 2022. La entrevista fue realizada en el centro cívico cultural del pueblo en el que reside la protagonista. Nuestra intención no era comenzar la entrevista ese día, sino realizar una primera toma de contacto, pero finalmente la conversación fluyó y se decidió grabar el encuentro, que alcanzó la hora. Pasada algo más de una semana, el 29 de marzo, se procedió a realizar una segunda entrevista, en el mismo lugar, cuya duración fue alrededor de media hora, aproximadamente.

La segunda persona entrevistada fue Águeda, una mujer de 88 años, nacida en una localidad cercana a la ciudad de Segovia. La participante fue criada en una familia tradicional de clase baja, siendo ella hija única. Estuvo escolarizada en una escuela pública rural con aulas mixtas desde los seis hasta los quince años.

Se concertó una cita con Águeda el 3 de octubre de 2022 y se procedió a realizar la primera entrevista en su domicilio particular, pues la predisposición por su parte así lo permitió. Esta entrevista duró unos cincuenta minutos aproximadamente. Una semana más tarde, el 10 de octubre de 2022, procedimos a realizar una segunda entrevista en el mismo lugar, cuya duración es de sesenta minutos.

Para continuar con nuestra investigación, decidimos entrevistar a mujeres cuya experiencia infantil se enmarcara en el contexto urbano. Para ello, nos pusimos en contacto telefónico con un Centro de Día de la ciudad de Segovia, y concertamos una cita con la dirección del centro. Así, pudimos contactar con la tercera entrevistada, Pilar, nacida en Segovia en el año 1931 el seno de una familia tradicional de clase social baja y escolarizada en una escuela pública femenina. El día 4 de octubre de 2022 se procedió a la primera toma de contacto con la participante. Ese mismo día realizamos la primera entrevista, cuya duración fue de una hora. La segunda entrevista se realizó una semana después, el día 11 de octubre de 2022, en el mismo lugar y su duración fue de algo más de una hora.

Finalmente, pudimos contactar con la cuarta entrevistada, Teresa, una mujer de 90 años de edad, nacida en Segovia en 1932, perteneciente a una familia tradicional de clase social baja y escolarizada en una escuela pública urbana exclusiva para mujeres. El contacto con Teresa lo conseguimos gracias a la búsqueda de posibles entrevistadas entre los vecinos de una pequeña localidad segoviana. La primera toma de contacto se realizó vía telefónica. Se procedió a la primera entrevista el 1 de diciembre de 2022, cuya duración fue de 45 minutos. Dos semanas más tarde, el 15 de diciembre de 2022, se procedió a realizar la segunda entrevista, cuya duración fue de 60 minutos aproximadamente. Al finalizar esta segunda entrevista, la grabadora en la que debería haber quedado reflejada la conversación se paró, por lo que toda la entrevista se perdió. Para solucionarlo, el día 19 de diciembre de 2022, Teresa nos concedió una tercera entrevista, cuya duración fue de 30 minutos. En ella se resume la segunda entrevista de manera que quedase reflejada la información más relevante.

### 3. Fase de registro, transcripción y elaboración

Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a realizar la transcripción de los datos. Esto supuso una gran carga de trabajo, pues el tiempo total empleado en realizar las transcripciones superó las treinta horas. En un primer momento, se transcribieron literalmente las grabaciones. Posteriormente, se realizó una primera lectura con una escucha activa para localizar y corregir posibles errores o saltos en las grabaciones. Finalmente, se ordenaron en guiones y se resaltó la intervención de las entrevistadas (Anexo III).

Después, pasamos a la fase de comparación de testimonios y extracción de información relevante para la investigación. Esto se realizó teniendo en cuenta tres categorías: la escuela, la familia y la sociedad. En estas categorías, proponemos unas subcategorías que nacen de los propios testimonios y parecen ser recurrentes en el recuerdo de las cuatro participantes: quién,

cómo, por qué y para qué se castigaba, tiempos y elementos de castigo y consecuencias psicológicas de los castigos femeninos.

#### 4. Fase de análisis e interpretación de datos

Una vez recuperados los testimonios y hecha la extracción de información relevante, se procedió a la fase de análisis e interpretación. Para llevar a cabo esta fase de la investigación, nos hemos guiado por el método que utilizan Sonllewa y Torrego (2018), en el que se realiza una lectura, puesta en común y análisis.

Una vez clasificada la información de las entrevistadas, fuimos alternando los extractos de las entrevistas con reflexiones y argumentos personales. Esto fue llevado a cabo de esta manera con el objetivo de dar protagonismo a la voz de nuestras entrevistadas más que a nuestro análisis personal.

Es importante señalar que a lo largo de esta investigación hemos seguido una serie de criterios éticos (Sonllewa 2018). Entre ellos, podemos destacar el anonimato de las participantes, la confidencialidad de sus testimonios y la devolución de cada testimonio a las protagonistas, para confirmar la información narrada y aquí publicada.

## CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS

En el presente capítulo analizaremos los testimonios de las cuatro protagonistas de nuestra investigación siguiendo las categorías establecidas en el proceso de codificación de datos. En consonancia, hablaremos de la violencia sufrida por la mujer en diferentes entornos, como son el espacio del hogar, la escuela y la sociedad.

### 4.1. LA VIOLENCIA EJERCIDA CONTRA LA MUJER EN EL HOGAR

En el presente apartado analizaremos los testimonios de las entrevistadas relacionados con la educación femenina en el hogar. Se analizarán los relatos acerca de la violencia que sufrieron, cómo y cuándo fueron infligidos los castigos, así como los tipos de comportamientos que estaban siendo reprimidos.

#### *¿Quién castigaba?*

Tras el análisis de los testimonios de las entrevistadas se perciben diferentes agentes que aplicaban el castigo en el ámbito familiar. En primer lugar, aparece la figura paterna, que representaba la autoridad en la familia. El padre tenía el control absoluto sobre lo que ocurría en el hogar y aplicaba el castigo ante la falta de respeto de las normas.

Sí, el más autoritario, pero lo eran todos, no lo era mi padre lo eran todos (...). Vamos a ver, los hombres de entonces eran todos iguales, todos, habría alguno mejor o peor, pero no, todos, era el patriarca el que mandaba y punto, los demás como las ovejas (Pilar).

Las conductas que se reprendían en el hogar eran generalmente aquellas que el padre de familia no consentía. Estas conductas eran reprimidas mediante el castigo físico. Pilar nos cuenta que su padre aplicó el castigo físico sobre ella en varias ocasiones. “A mí mi padre me ha dado muchas”. Cuando se pregunta a la protagonista si el padre tenía el derecho de actuar de esa forma, responde: “Sí, el padre tenía todos los derechos del mundo” (Pilar).

En cambio, otras veces la madre también ejercía como agente de control, especialmente en momentos en los que el padre de familia no se encontraba en el hogar. Además, imponía sus propias normas a las niñas, como el cuidado de las personas dependientes del hogar, la realización de la limpieza de la vivienda o distintos recados, cuyo incumplimiento solía derivar en algún tipo de violencia.

Como la que me regañaba era mi madre pues era con la que gruñía. No me cascó porque, claro, ya tenía dieciséis años y corrí más que ella dando la vuelta. Dice: “te voy a meter una huebra que te has marchado”. Porque me había marchado y había venido un poquitín más tarde (Águeda).

Los castigos físicos aplicados por la madre eran “menores” que los del padre. Encontramos testimonios que nos indican que las amenazas solían ser comunes en el caso de las madres. Los castigos de las madres eran diferentes a los del padre y también la percepción que las propias niñas tienen del agente de castigo.

Mi madre, mi madre era la que la que sacaba las zapatillas si hacía falta y nada más. Sí, sí. Era más, más de eso... (disputas y amenazas verbales) pero pegarnos mi madre... (negando con la cabeza). Alguna vez eso, noté que sacaba la zapatilla, pero... (Teresa).

Observamos, que esas amenazas se realizan con el fin de reconducir la conducta de la niña o para evitar que la conducta no deseada se repitiera. Así, Teresa al preguntarle por qué en su familia las amenazas por parte de los progenitores se normalizaron al realizar una conducta no deseada, su respuesta es clara:

Para tenernos asustados (Teresa).

Los progenitores asustaban a las hijas o las amenazaban con el fin de que se comportaran de acuerdo con los valores que el Régimen imponía para la mujer. Las niñas eran alentadas a obedecer a los padres y a cumplir con las normas impuestas en el hogar, reprimiendo cualquier ápice de libertad. La educación que se transmitía en el hogar iba en consonancia con los valores que el Régimen imponía hacia la mujer. Esta debía ser una mujer obediente y ama de casa, cuyo papel era engendrar y cuidar a las nuevas generaciones (Coterón, 2012).

### *Conductas que se castigaban*

Los castigos eran aplicados si las normas no se cumplían. Según encontramos en nuestros testimonios, esas normas variaban dentro de la familia en función del género de los hijos. Cuando preguntamos a las protagonistas si tenían los mismos deberes y normas en el hogar que sus hermanos ellas responden que no.

Los chicos iban a jugar, las chicas nos quedábamos a fregar, ¿entiendes? Los chicos no tenían obligación, aquella era la mentalidad (Teresa).



Normalmente las conductas que se castigaban en el caso de las niñas eran la desobediencia dentro del hogar, por no querer realizar alguna tarea relacionada con sus deberes como mujeres; o por transgredir las normas impuestas por los progenitores, como comentábamos.

Si no hacía alguna cosa de casa me regañaban y me castigaban (Carmen).

Moraga (2008) expone que las mujeres no tenían la misma libertad social que los hombres, incluso, cuando llegaban a la edad adulta. Las propias protagonistas de este trabajo hablan sobre esta realidad y explican qué les pasaba cuando siendo jóvenes llegaban un poco más tarde a casa:

“Te voy a meter una huebra que te has marchado”. Porque me había marchado y había venido un poquitín más tarde (Águeda).

La represión por llegar tarde a casa incluía castigos corporales, la prohibición de salir a la calle por algún tiempo, la amenaza y otro tipo de sanciones psicológicas. Este tipo de castigos suponen una amenaza para la mujer y tienen un efecto profundamente negativo en su autoestima. Además, suponían una forma de control social, ya que le negaban los mismos derechos y libertades que el hombre disfrutaba.

#### *Tipos y elementos de castigo*

Los tipos y elementos de castigo presentan diferencias y similitudes en los testimonios de nuestras participantes.

En primer lugar, los castigos eran de carácter físico o psicológico. Encontramos en el testimonio de Pilar castigos físicos como las bofetadas: “A mí me daba mi padre una torta, por ejemplo (Pilar)”; y en el caso de Carmen castigos psicológicos con palabras verbales: “Sí, si no hacía alguna cosa me regañaban y me castigaban (...), no volver a salir al día siguiente o al domingo siguiente (Carmen)”.

En el caso de Carmen, la familia “aplicaba castigos acordes a los actos” y estos castigos no terminaban en la infancia, sino que continuaban en la adolescencia y la juventud. Algunos de estos castigos son realmente crueles, incluyendo la privación del sueño o incluso la prohibición de entrada a la vivienda.

Y nos fuimos a villa Ángela a bailar, desde... vivíamos en Miraflores... a villa Ángela a bailar. Hija, no vuelvo la cabeza, cuando me encuentro a mi madre y me dice: “está tu padre que no vais a entrar en casa” y le digo: “pues nos quedamos bailando”.

Bueno, pues hija, dice mi madre: “anda, Pilar, hija, vamos a casa que no quiero más disgustos” bueno, pues ¿qué hizo?, no nos dejó entrar a casa. Cerró la puerta a mi madre, a mis hermanas y a mí. Y yo tenía que trabajar al otro día. Pues, como teníamos unos cuartos trasteros, entramos al trastero cogimos un saco y a mi hermana y a mí nos dio por reír, nos metíamos en el saco y cómo nos lo pasábamos... Él viéndolo, porque él estaba viéndonos por la ventana y mi madre con nosotros con un sufrimiento que tenía que no podía... “cállate, madre, que no pasa nada”. (...) Así fue, y nos castigó cuando entramos en casa desde las 12 hasta las 4:00 h de la mañana nos tuvo en el patio. Y al otro día, a las 7:00 h de la mañana: “levántate que tienes que ir a la fábrica a trabajar” (Pilar).

Sorprende que las protagonistas no solo normalicen este tipo de violencia por parte de los progenitores (especialmente del padre), sino que incluso lleguen a justificarla. Además, entienden que la violencia física no es tan dramática como otro tipo de privaciones.

Te daban dos bofetadas y te quedabas (...). Eso es un castigo, pero es peor que no te guardaban una semana o un día sin cenar, por ejemplo, que es lo que hacían: “esta noche sin cenar” (Pilar).

En tercer lugar, debemos señalar los elementos empleados para ejercer el castigo. Los castigos físicos eran aplicados por los padres utilizando su propio cuerpo, cuando la conducta no era la correcta, aunque también aparecen otros elementos como la zapatilla.

Pues no lo sé, no lo sé, porque me he ganado muchos zapatillazos. (Pilar)

Las niñas respetaban esta violencia. Incluso, cuando pensaban que el castigo no era justo o que no debían aplicar tal castigo contra su persona, no se revelaban.

No tenía razón, pero era el padre, no había otra cosa. (...) Y no es un problema, si es que el padre era así, es que era el jefe. Tuviera razón o no tuviera razón él era el jefe (Pilar).

La violencia que ejercía el padre contra las hijas no era cuestionada por ningún miembro de la familia. La comunicación y el diálogo no eran estrategias utilizadas para reconducir las conductas de las niñas. Ellas mismas aceptan desde la infancia esta forma violenta de educar a la infancia.

A mí me daba mi padre una torta, por ejemplo, y yo no me enfadaba. Fíjate, si me tengo que contentar. Es mi padre, era el máximo respeto que había. No, ya te digo que mis padres eran muy buenos (Pilar).

A la violencia física se une otro tipo de violencia percibida en los testimonios. La estigmatización y la marginación, las restricciones a la hora de salir y entrar en casa, la privación de derechos como, por ejemplo, el decidir sobre su propio futuro, imponer reglas de vestimenta o incluso seleccionar sus amistades o ser sometidas a vigilancia permanente. Estas son solo algunas de las formas violentas que hemos percibido en la educación femenina en el hogar.

## **4.2. ESCUELA Y CASTIGO**

A lo largo de este apartado, examinaremos los testimonios de las mujeres entrevistadas con relación al castigo femenino en el contexto escolar. Trataremos de ahondar en los elementos, tiempos y tipos de castigo, así como la relación de las educadoras con respecto al tema.

*¿Quién castigaba?*

Los testimonios de las cuatro entrevistadas presentan diferencias y similitudes sobre quién ejercía el castigo en la escuela. Aunque cada una de las mujeres acudió a un centro diferente, en todos los testimonios la figura de la maestra estaba presente. La maestra, como agente educativo de primer orden, debía imponer orden para tener el control en el aula. Así, nuestras entrevistadas expresan cómo esa maestra era la que imponía los castigos físicos sobre los discentes en el aula.

¡Uy es que antes todos los maestros sacudían, hija! (Pilar).

Al ser mujeres, las escuelas a las que acudían eran de carácter mixto o femeninas. En ambos casos, la maestra era una mujer. Así, encontramos en los testimonios que solamente hablan de maestras o directoras de los centros. Estas maestras solían utilizar en situaciones concretas el castigo, siendo este aceptado tanto por las niñas como por sus familias.

Yo muy buen recuerdo (de la maestra), hasta me pegaba (Pilar).

Algunas maestras no utilizaban con frecuencia la violencia física para modificar las conductas de las niñas, aunque sí utilizaban la violencia verbal.

*Conductas que se castigaban*

Una de las conductas que se castigaban en el aula era la falta de atención ante la explicación de las maestras y la ausencia de orden en el aula. Junto con la falta de atención, aparece otra conducta que era comúnmente castigada: mantener conversaciones con los compañeros y las compañeras. Se trata de una conducta natural, espontánea y habitual para las niñas. Sin embargo, las maestras exigían el silencio para aprender.

Pues que hablaba, que no, que o sea que, que tal, que hablaba todo, que se ponían a hablar los unos con los otros, porque ¿qué podían hacer? Es que no tenían ni 6 años. Sí, sí, ya les castigaba, como nos dijera una vez que no hablaran, ya tenían castigo, o sea... (Teresa).

Otra de las conductas que advertimos es la falta de compromiso con el aprendizaje, como podemos ver en el siguiente extracto:

También el no hacer los deberes era un motivo común de castigo. “Y la que... si no hacías las tareas pues también te castigaban” (Teresa).

En el testimonio de Pilar, encontramos cómo fue castigada por reírse en el aula en el momento de rezar. El incumplimiento de los preceptos religiosos era uno de los motivos más castigados para las niñas.

Pues, verás. Te voy a decir uno que no se me olvida. Estábamos en segundo y estábamos rezando el Rosario por la tarde, cosiendo. Yo, como me sabía todo el latín, hija, a mí siempre me ha tocado salir a rezar el Rosario. Y me miró una y me hizo una pirueta o no sé qué y me eché a reír. Pues se me fue la cara al otro lado (Pilar).

La maestra tenía total libertad a la hora de llevar a cabo cualquier tipo de represión contra las niñas con el fin de educarlas. Ella misma ponía las normas y, si no eran cumplidas, se aplicaba el castigo. Las discentes, acostumbradas a que la maestra tuviera libertad y autoridad suficiente como para controlar el aula, respetaban su decisión, incluso opinan que su comportamiento era totalmente correcto.

Perfectamente, si es que yo he entendido que te den una torta. No hay mejor justicia que la catalana: un azote a tiempo te viene como Dios (Pilar).

Las niñas no sabían el porqué de esos castigos. Simplemente observaban las conductas de sus compañeros e intentaban no repetir aquello que creían que podría ser castigado. En ningún momento la maestra explicaba las razones por las que castigaba a la niña.

Pues no lo sé por qué lo haría, pero sí que... yo he visto llorar porque los han dado así. Veías lo que hacía esa maestra a otros niños (...) pues muy mal... yo por eso estaba más al cuidado de no hacer nada, porque, claro, lo veía, que, con otros, a lo mejor eran más revoltosos que yo, pero no veas, pero yo veía que había algunos que sí, que sí que se llevaron entonces castigos (Teresa).

Ante esas prácticas punitivas de las maestras, las niñas sentían miedo y desprotección en un sistema en el que continuamente eran castigadas por conductas como la falta de atención, silencio u orden; elementos que el Régimen quería reprimir para conseguir una disciplina en las generaciones venideras.

#### *Tiempos, tipos y elementos de castigo*

En nuestras entrevistas descubrimos duraciones de castigos que variaban según la naturaleza de las sanciones impuestas. Los castigos de carácter físico se aplicaban inmediatamente después de la conducta no aprobada por la maestra.

Con la mano, pero se puso colorada y todo “te has reído, Sacristán, te has reído”, “pin pan” una torta a cada lado (señalando la cara). Y yo más callada que un mono (Pilar).

En otra ocasión, no fue la maestra quien aplicó el castigo, sino la directora del centro. Esto fue así porque la “mala conducta” sucedió fuera del aula. En ese caso era la directora la que aplicaba el castigo que fuese necesario, tanto físico como psicológico.

No, es que hice chiquillada, es que bajaban delante de mí en el cole. Yo no he hecho picias, además soy muy obediente, pero una vez pasaban chicas más pequeñas delante de mí por la escalera, yo bajaba, sin querer le empuje y se la rompió. Se rompió un brazo. Me sacudieron y en paz... Me sacudió la directora, doña Magdalena (...) pin pan, una torta a cada lado de la cara (...). No daban explicaciones (Pilar).

Las docentes tenían la libertad y autoridad suficiente para ejercer este tipo de reprimendas físicas, apoyadas por la legislación escolar del momento. Así lo encontramos en la Ley Primaria del 1945, donde expone en su artículo cien que la disciplina estará presente de manera activa en las escuelas, adaptándose a la edad, y cuyo carácter será preventivo.

Las entrevistas nos llevan a ver también otro tipo de castigos que también son físicos y no inmediatos. Hablamos, por ejemplo, de limpiar, cuidar y acondicionar el centro escolar ante conductas contrarias a la norma o el incumplimiento de tareas.

Para limpiarle (el patio), que si tenía que quitar..., que si quitaban los papeles que sí tenían que regar los árboles, que había también árboles (Teresa).

Otro castigo, muy común, de larga duración era quedarse quieta mirando a la pared. El inmovilismo es un castigo recurrente en el caso de las mujeres.

Ponerse de cara a la pared, sí, ese era el que más... el más común (Teresa).

También se les privaba de comer, un derecho fundamental e indiscutible. La maestra podría llegar incluso a privarles de ello si no acataban sus normas.

Sí, pero si los dejaban sin comer y eso (...). Si no hacían lo que pedía, los dejaba luego sin comer (Águeda).

Otros elementos que empleaban para llevar a cabo los castigos físicos desde edades muy tempranas, a parte del propio cuerpo, eran la regla y los libros. Encontramos en los testimonios cómo la regla era el objeto “favorito” de las maestras para golpear a las niñas que no cumplían con las normas de obediencia.

Sí, si eran un poco mayores las ponía así (dedos juntos extendidos para golpear con la regla), vamos, mayores, que tuvieran cinco años. No las aguantaba, no las toleraba nada (a las alumnas). Los ponía los dedos así (en punta juntos) o los extendía la esa (la mano), y lo daba con la regla, porque la regla... era su favorita. (...) O los ponía a la pared, para que... pensaran, o que no saliesen al colegio, al recreo (Teresa).

La regla era el objeto más común, permitía a la maestra aplicar el castigo físico, le daba una autoridad al ser un elemento que solo tenía y podía usar ella. Además, este objeto permitía “hacer daño” al discente sin “mancharse las manos”, era rápido y eficaz por el gran daño que producía en el alumno y se aplicaba frecuentemente en las escuelas franquistas (Sonllea, 2018).

Los libros también se empleaban para castigar a las niñas. Se trataba de un castigo doloroso contra el cuerpo. Colocadas con los brazos en cruz, se ponían varios libros en las palmas de las manos. Estos castigos son especialmente recordados por las pequeñas por su dureza.

### **4.3. SOCIEDAD Y CASTIGO**

En este apartado se analizarán los testimonios de las mujeres entrevistadas con relación a la sociedad y el castigo.

*¿Quién castigaba?*

Fuera del núcleo familiar, el resto de los agentes sociales del entorno más inmediato tenían también la potestad de regañar e incluso castigar a los niños si realizaban algo que incumpliese las normas sociales establecidas. Los padres, aceptaban ese tipo de conductas, quitando la razón al hijo como nos cuenta Teresa: “No te creas que regañaban los padres por nosotros. Allí, nos quitaban la razón”. Águeda también nos cuenta cómo eran constantemente regañados por las vecinas de su pueblo: “Antes nos decían a los niños: oyes, como vea que haces esta cosa como esa, se lo digo a tu padre, se lo digo a tu madre...”. Especialmente estos controles de conductas a las niñas eran aplicados por las mujeres, pues permanecían en los patios, corrales, espacios urbanos y rurales, etc., al cuidado de la infancia.

En los testimonios encontramos cómo otros familiares tenían la misma autoridad que los padres para aplicar el castigo. Esta autoridad venía impuesta por la edad. Los adultos tenían mayor potestad para reprender o castigar a los más jóvenes. En el caso de Pilar, era su tía quien tenía total libertad para aplicar el castigo; en el caso de Carmen, su abuela; y en el de Teresa era su vecina, madre de otra niña de su misma edad. Vemos como en todos los casos son mujeres las que aplican el castigo, esto sucede así porque son ellas mismas las que aceptan e intentan inculcar el patrón de mujer dócil, ama de casa y madre. El rol de la mujer dócil, silenciada y humillada estaba ratificado por toda la sociedad, por lo que consideraban que era lo que debían transmitir a las futuras generaciones (González, 2014).

#### *Conductas que se castigaban*

Las conductas que se castigaban eran aquellas que los adultos no aceptaban, similares a las de la escuela (obedecer o prestar atención) o el hogar (ayudar o trabajar). Para las niñas, la educación era bastante coercitiva, incluso se les castigaba por cuestiones que escapaban de su alcance: “Pues, porque, a lo mejor, no se había cocido el cocido cuando ella esperaba, por cosas así, tan simples” (Pilar).

En el caso de Teresa, los vecinos de su entorno se tomaban la libertad de “educar” al resto de niños de la comunidad mediante amenazas con la vara, llegando incluso a usarla cuando era preciso: “Sí, sí. Tenía una vara, porque claro... y daba con la vara” (Teresa). Estas amenazas y castigos se realizaban por no cumplir alguna de las normas sociales y afectaban mucho a las niñas, pues su comportamiento era reprimido públicamente.

#### *Tiempos, tipos y elementos de castigo*

Los tipos de castigos se asemejan a los que encontramos en el hogar o la escuela. Aparece también la privación de derechos básicos como comer.

No, para mí mi tía era mala. Porque no nos daba de comer, o si nos daba era una comida muy mala. Ella no ha tenido hijos y como te emboaras también te sacudía. Lo que conmigo no pudo (Pilar).

Los castigos sufridos eran generalmente golpes en diferentes partes del cuerpo, aplicando estos con las propias manos del adulto. “Con la mano, con la mano, con la mano...” (Pilar).

No solo se hacía uso del cuerpo del adulto para aplicar el castigo físico, sino que encontramos otros elementos como la vara o la zapatilla. Estos permitían infligir daño de manera rápida y sin que el adulto sufriese daños secundarios.

Las niñas no solo sufrían castigos personalmente, sino que también eran testigos de los castigos que otras familias aplicaban a sus hijos.

Había una, que tenía una hija de mi edad y... bueno era revoltosa, revoltosa de miedo. Y a esa la ataban. Había una columna en el patio y la ataba la madre a la columna ¿sabes? (...) Uy, la madre, la madre ya te digo... aquella no podía quitarse la zapatilla porque tenía los pies vueltos, tenía botas claro. Y aquella, bueno, bueno... (...) tenía una vara, porque claro... y daba con la vara. Tenía. La ataba un rato (Teresa).

Las propias niñas, ante esta situación, intentaban no reproducir ningún patrón similar al de las niñas castigadas, con el fin de no sufrir la violencia que veían en su entorno.

Vemos, de este modo, que no solo son conscientes de la violencia que es ejercida contra ellas en el hogar y en la escuela, sino que también son espectadoras de la violencia ejercida contra otras niñas de su entorno. Estas experiencias marcarán su memoria, pues el recuerdo de la violencia es algo que, como ellas mismas dicen, no se les olvida.



## **CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE DATOS**

En este capítulo, discutiremos los resultados de nuestra investigación, al compararlos con estudios de otros autores que mencionamos en el capítulo segundo de este trabajo.

Hemos seleccionado tres temas clave para discutir que son relevantes para nuestra investigación y que se corresponden con los temas del análisis: la familia, la escuela y la sociedad en el ejercicio de la violencia femenina.

### **5.1. FAMILIA: DISCIPLINA Y CASTIGO**

Según el análisis de datos realizado, hemos observado que las niñas sufrían castigos en el ámbito familiar, generalmente físicos, aunque también psicológicos de la mano de los progenitores. Estos castigos, eran aplicados con el objetivo de reconducir su conducta o exterminar conductas no deseadas. Las niñas aceptaban esta violencia, a pesar de considerarla incorrecta. Estas mismas ideas las plantean autores como Carrillo-Urrego (2018); Gámez-Guadix (2014); Gámez-Guadix y Almendros (2011).

Los tipos de castigos que sufrieron nuestras entrevistadas se corresponden a lo recogido en la publicación de Carrillo-Urrego (2018), destacando los físicos, ejercidos por el padre en forma de bofetadas o varazos.

Vemos en nuestras entrevistas cómo las mujeres aceptan, asumen y normalizan ese rol autoritario que tenían sus padres, especialmente el padre, protegen su persona y consideran que esos castigos son totalmente legítimos para poder educar a la mujer en la sociedad. Esta idea la vemos en estudios como los de Montes-Maldonado et al. (2018), Gámez-Guadix (2011; 2014) y Almendros (2011).

### **5.2. EL CASTIGO ESCOLAR FEMENINO**

Con nuestra investigación hemos podido comprobar varios aspectos relacionados con el castigo escolar femenino en la época de la posguerra española (1939-1951). Durante este periodo, la disciplina escolar se consideró un acto legítimo, obligatorio y necesario que vemos reflejado en la Ley Primaria de 1945, cuyo objetivo era corregir y guiar al alumnado (Herrera, 2013).

En otras investigaciones como las de Sonllewa (2019), Herrera (2013) y Gutiérrez y Martínez (2019) y en consonancia con la nuestra, encontramos cómo esta disciplina, se conseguía aplicando el castigo bien físico o psicológico desde edades tempranas.

La aplicación del castigo le otorgaba a la maestra autoridad sobre los discentes, consiguiendo un respeto entre las niñas de dimensiones desconocidas (Sonllewa, 2019); a la vez, la aplicación de este recurso le permitía tener un control total del aula sembrando el miedo entre las pequeñas, como hemos visto en nuestra investigación.

Las prácticas antipedagógicas que encontramos en nuestra investigación coinciden en gran medida con otras investigaciones como las de Herrera (2013), Sonllewa (2019) o Heinze y Heinze (2013). Estas prácticas se resumen en castigos físicos aplicados directamente sobre el cuerpo de la menor, bien sea a través del uso de objetos (varas, reglas o libros) o con el propio cuerpo (manos), atentando contra el bienestar de la infancia.

La aplicación del castigo físico era generalmente inmediata a la realización de la conducta no deseada y consistía en el golpeo o la humillación de las niñas. Aunque, en alguna ocasión, encontramos que no eran inmediatos, como era el trabajo físico acondicionando las instalaciones del centro, el aislamiento del resto de compañeras mirando a una pared o la privación de la comida. Estos castigos afectan emocionalmente a las pequeñas y les hacen tener angustia y miedo a la escuela, algo que también aparece en investigaciones como la de Sonllewa (2019).

### **5.3. SOCIEDAD, INFANCIA Y VIOLENCIA**

Encontramos investigaciones como las de Santana-Tavira et al. (1998) o López (2013) que abordan la presencia del maltrato infantil en la sociedad, así como las repercusiones que tiene esta violencia en el menor. En nuestra investigación, apreciamos cómo esa violencia social infantil estuvo presente en la infancia de nuestras entrevistadas, y les llevó a acercarse con miedo a la relación con los adultos.

Los agentes sociales fuera del núcleo familiar tenían la potestad y autoridad suficientes como para aplicar castigos físicos o psicológicos sobre las menores. Estos castigos se aplicaban por desacato a un adulto, figura autoritaria que se merecía respeto por parte de las niñas. Esta violencia ejercida por las personas adultas podía ser tanto física como psicológica, conclusión que también aparece en estudios como los de Torrecilla (1998), López (2013) o Nebra (2021).

Las mujeres adultas se convertían en agentes fundamentales para educar a las niñas, por ello, estaban legitimadas para imponer cualquier castigo que consideraran oportuno. Eran ejemplo de disciplina social y debían servir como modelo a las niñas, por lo que resultaba importante que coartaran cualquier conducta contraria a la norma.

## **CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS**

En el presente capítulo se desarrollarán las conclusiones de nuestra investigación dando contestación a los objetivos planteados. Además, se comentarán las limitaciones del trabajo surgidas a lo largo de su elaboración, así como los futuros desarrollos que emergen de esta investigación.

### **6.1. CONCLUSIONES**

La infancia femenina sufrió a lo largo de la dictadura una violencia encarnizada gracias a la disciplina ejercida por las familias, las docentes y las personas adultas que rodeaban a las niñas en su contexto cercano. Esta disciplina tenía como fin adoctrinar a las menores en los valores del Nuevo Estado.

En base al primer objetivo específico que nos planteábamos en el estudio *Analizar qué tipo de educación recibieron las niñas en el contexto familiar y las situaciones violentas a las que se enfrentaron en el hogar por su condición de género*, hemos comprobado que las mujeres recibieron por parte de los progenitores una educación diferente a la de sus homólogos masculinos. Esta educación, claramente sexista, se caracterizó por aprender labores del hogar, como cocinar, coser o cuidar de personas dependientes, con el fin de que las niñas reprodujeran estos aprendizajes en la vida adulta. Cuando no cumplían con la norma, las niñas eran reprimidas. Ellas sufrieron castigos físicos y psicológicos por el hecho de ser mujeres, por incumplir sus labores en el hogar o por desobedecer las normas de sus padres. Los castigos en el hogar eran tanto físicos (tortazos, cinturonzos, zapatillazos o prohibición del sueño) como psicológicos. Estos castigos eran tolerados por las niñas y les provocaron un daño emocional irreparable.

Siguiendo el segundo objetivo específico *Conocer los castigos que sufrieron las protagonistas en el contexto escolar*, hemos podido comprobar el poder de la maestra en el aula y su rol como figura de autoridad. La violencia contra las niñas era ejercida por la maestra ante la ausencia de cumplimiento de la norma, por problemas de comportamiento o ante la falta de los deberes académicos y religiosos. Los castigos que sufrieron fueron tan graves que permanecen en la memoria de nuestras entrevistadas como si no hubiera pasado el tiempo. Las protagonistas los naturalizaron hasta el punto de verlos totalmente necesarios y como única forma de educar de manera óptima a la infancia. Estos castigos, generalmente físicos, eran tales como gritos, tortazos, reglazos, trabajo infantil o privación a la educación o

el acceso a la comida. Los correctivos hacia las niñas eran aplicados de la mano de la maestra, cuya responsabilidad era formar a una niña silenciada, disciplinada, obediente y sumisa.

En base a nuestro tercer objetivo específico *Investigar sobre la violencia social a la que se enfrentaron en su infancia por ser mujeres*, hemos podido corroborar que las mujeres sufrieron violencia por su condición de género. La violencia aparece enmascarada de diferentes formas y en distintos momentos en la infancia y juventud de nuestras entrevistadas. Podemos afirmar que esta violencia aplicada por agentes sociales del entorno femenino tenía un objetivo social, formar a mujeres sumisas y adoctrinadas, que acatasen órdenes de los adultos y en especial de los hombres, para en un futuro formar parte de una sociedad que lo único que esperaba de una mujer era engendrar a las futuras generaciones y cuidar del hogar y del marido.

Estos objetivos dan respuesta al objetivo principal de nuestra investigación: *Recopilar y analizar los testimonios de cuatro mujeres en la posguerra española (1939-1951), con el fin de conocer a qué tipo de violencia fueron sometidas durante su infancia*. A través de las entrevistas hemos podido conocer el testimonio de mujeres que durante su infancia convivieron con la violencia. Los tipos de violencia a los que estuvieron sometidas nuestras protagonistas fueron castigos tanto de carácter físico, haciendo uso de objetos (reglas, libros o varas) o del propio cuerpo del adulto (manos); así como de carácter psicológico como aislamientos, gritos, humillaciones, insultos o exclusión. Se trataba de una violencia tolerada por las instituciones y la sociedad, que generaba consecuencias físicas y emocionales irreparables en las menores. Así, hemos podido comprobar que a pesar de que hayan pasado los años, nuestras protagonistas siguen recordando con tristeza, miedo y ansiedad esos momentos en los que eran humilladas, golpeadas, excluidas y agredidas física y psicológicamente; produciendo daños emocionales irreparables que han marcado la trayectoria de toda su vida.

Esta violencia ejercida contra la mujer era diferente a la que podrían sufrir los hombres; y el objetivo con el que se aplicaba también lo era. El régimen que adoctrinaba a la infancia española tenía como propósito reprimir a la mujer para que reprodujese el rol sumiso que más adelante desarrollaría en sociedad: ama de casa, cuidadora y progenitora. Roles que fueron asumidos por todas nuestras protagonistas desde la infancia y se que desarrollaron en la edad adulta.

## **6.2. LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS**

Para finalizar nuestra investigación, nos gustaría tener en cuenta algunas limitaciones presentes a lo largo de su elaboración. El hecho de enmarcar nuestra investigación en un contexto histórico determinado y alejado en el tiempo, como es la posguerra, nos ha dificultado la búsqueda de posibles entrevistadas, ya que las edades que presentan en la actualidad las protagonistas de este estudio superan los ochenta años.

Unida a esta limitación podríamos hablar del contexto y de la escolarización en un periodo y lugar determinados. Nos propusimos encontrar a un perfil de mujer determinado, mujeres, nacidas en la guerra o inmediatamente después de ella y que hubiesen estado escolarizadas en centros públicos en Segovia, dos en el contexto rural y dos en el urbano. Este último requisito nos hizo difícil la búsqueda, pues la mayoría de las mujeres que vivieron su infancia en la ciudad no tuvieron un acceso a una educación duradera.

Estas limitaciones nos permiten presentar futuros desarrollos, entre los que destacamos: a) recoger testimonios de hombres con las mismas características y elaborar a través de historias de vida, una investigación contrastando los testimonios de ambos géneros; b) ampliar el contexto histórico de la investigación e incluir testimonios de entrevistadas que hubiesen estado escolarizadas en otras etapas del franquismo; c) contrastar los testimonios aquí expuestos con los de otras mujeres escolarizadas en centros de titularidad privada.

### **ÚLTIMAS PALABRAS**

Terminamos este trabajo señalando qué hemos aprendido con esta investigación. Como maestra, este estudio me ha ayudado a comprender la importancia de promover una educación tolerante, democrática y feminista. Además, me ha hecho reflexionar sobre cómo influye la violencia ejercida por los adultos en la memoria de los niños y las niñas, marcando la trayectoria de su vida. Además, he podido comprobar que, aunque la educación familiar y social influya en la formación integral del alumnado, desde la escuela, el profesorado tiene la oportunidad de actuar para enriquecer su desarrollo personal y educativo. Por último, como maestra de Educación Física, esta investigación me ha servido para comprobar cómo la expresión corporal de un docente permite controlar el aula. Su mala aplicación puede traer consecuencias negativas en el alumnado. Además, las lecturas acerca de la evolución de la educación han complementado mi formación como docente en esta área, comprendiendo cómo ha ido evolucionando la formación en el área de Educación Física a lo largo de la historia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araque Hontagas, N. (2009). La formación de las maestras durante la primera etapa del franquismo. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 117-127.
- Bácares Jara, C. (2020). Un estado del arte analítico de las publicaciones sobre los derechos del niño en español. A propósito de tres tendencias bibliográficas: la negacionista, la oficial y la contraoficial. *Derecho PUCP*, 85, 473-515.
- Barceló Bauzà, G., Comas i Rubí, F., & Sureda García, B. (2016). Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra. *Revista de Educación*. 37, 61-82.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Edicions Bellaterra.
- Bolívar A., Segovia D. y Fernández Cruz, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, Antonio. (2002) ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Bonito, J. C. (2013). Reforma y contrarreforma de la enseñanza primaria durante la II República Española y el ascenso del Fascismo (1932-1943). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), 89-106.
- Carrillo-Urrego, A. (2018). Castigos en la crianza de los hijos e hijas: un estado de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 719-740.
- Casanova, J. (2007). *Historia de España. República y Guerra Civil* (Vol. 8). Crítica.
- Cenarro, A. (2002). Matar, vigilar y delatar: la quiebra de la sociedad civil durante la guerra y la posguerra en España (1936-1948). *Historia social*, 44, 65-86.
- Cordero, M. C. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
- Cornejo, M., Rojas, R.C., & Mendoza, F. (2008). La investigación con Relatos de Vida: Pistas y opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé*, 17, 29-39.
- Cotán Fernández, A. (2012). Investigación-participación e historias de vida, un mismo camino. En A. López, F. Hernández, JM. Sancho y J.I Rivas (Coords.), *Historias de vida em*

- educação: A construção do conhecimento a partir de histórias de vida* (pp. 1-14). Esbrina.
- Coterón, J. (2012) La educación física en los primeros años del franquismo (1939-1945). *Materiales para la historia del deporte*, 10,1-11.
- Cruz, M. F. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de educación*, 4(4), 11-36.
- De Puelles Benítez, M. (2009). *Modernidad, Republicanismo y Democracia: Una historia de la educación en España (1898 – 2008)*. Tirant Lo Blanch.
- Denzin, N.K. (1978) Triangulation and the doing of sociology. *The research act a theoretical introduction to sociological methods*. Mc Graw Hill.
- Esteban, R. F. C., Mamani-Benito, O., Caycho-Rodríguez, T., Mejía, A. C. S., Vilca, L. W., Galarza, M. J. M., & Jό, P. S. B. (2021). Educando niños y niñas en ambientes seguros: Valoración de un programa para la mejora de las prácticas de crianza en padres con hijos de 3 a 5 años. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(55), 583-604.
- Fernández Soria, J. M., & Agulló Díaz, M. D. C. (1997). La depuración franquista del Magisterio Primario. *Historia de la educación*, 16, 315-350.
- Gámez- Guadix, M. (2014). Estrategias disciplinarias de padres españoles, bienestar subjetivo y ajuste psicosocial de los hijos a largo plazo. *Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*, 23, 51-60.
- Gámez-Guadix, M., & Almendros, C. (2011). Exposición a la violencia entre los padres, prácticas de crianza y malestar psicológico a largo plazo de los hijos. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 121-130.
- García, C. F. (2015). La educación franquista y las mujeres. En A.F. Canales & A. Gómez Rodríguez (Coords.), *La larga noche de la educación española: El sistema educativo español en la posguerra* (pp. 221-256). Biblioteca Nueva
- González Pérez, T. (2014). Dios, Patria y Hogar. La trilogía en la educación de las mujeres. *Hispania Sacra*, 66(133), 337-363.

- Goodson, I. (1996) *Representing teachers. Essays in teachers' lives, stories and histories* . Teachers College Press.
- Gutiérrez Garduño, M. D. C., & Martínez García, B. (2019). Recuerdos de castigos escolares. Relatos de estudiantes del posgrado. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(18), 1-13.
- Heinze, C., & Heinze, K. (2013). Corporal punishment as a means of education? Patterns of interpretation in the German educational discourse in the first half of the 19th century. *Social and Education History*, 2(1), 47-77.
- Herrera Beltrán, C. X. (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. *Revista iberoamericana de educación*, 62, 69-87.
- Huchim Aguilar, D., & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Íñiguez Rueda, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales, 23 (8), 108-122.
- Landín Miranda, R., & Sánchez Trejo, S.I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación XXVIII*, 54, 227-242.
- Ley sobre Educación Primaria, del 17 de julio de 1945. (BOE, n.º 199, de 18 de julio de 1945, pp. 385- 417).
- López, A. R. J. (2013). Vida y muerte en la Inclusa de Madrid en el primer año de posguerra. *Espacio Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea*, 25, 369-386.
- Malefakis, E. E. (2006). *La guerra civil española*. Taurus.
- Manso, J. M. M. (2002). Revisión histórica en torno al maltrato infantil. *Campo Abierto*, 21, 75-82.
- Martínez Miguelez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Mayordomo. (1990). *Historia de la educación en España : textos y documentos*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mesías, O. (2010). *La investigación cualitativa*. Universidad Central de Venezuela.



- Montes-Maldonado, C., López-Gallego, L., & Galeotti-Galmes, R. (2018). Adolescentes mujeres y medidas no privativas de libertad: narrativas de una experiencia etnográfica. *Psicoperspectivas*, 17(2), 19-30.
- Moraga García, M.A., (2008). Notas sobre la situación jurídica de la mujer en el franquismo. *Feminismo/s*, 12, 229-252.
- Nebra, J. (2021). Entre el castigo y la intervención socioeducativa: Experiencias cotidianas en una institución penal juvenil de la ciudad de Buenos Aires desde un enfoque socio-antropológico y de género. *Dilemas*, 13, 317-343.
- Negrin-Fajardo, O. (2015). La depuración franquista del profesorado de los institutos de Segunda Enseñanza. En A.F. Canales Serrano & A. Gómez Rodríguez (Coords.), *La larga noche de la educación española: el sistema educativo español en la posguerra* (pp. 39-69). Biblioteca Nueva.
- Pérez, T. G. (2009). Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: la educación para la maternidad. *Bordón*, 61(3), 93-106.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Reboratti, C., & Castro, H. (1999). *Estado de la cuestión y análisis crítico de textos: guía para su elaboración*. Ficha de Cátedra, FFyL.
- Rodney-Rodríguez, Y., & García-Leyva, M. (2014). Estudio histórico de la violencia escolar. *Varona*, 59, 41-49.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Roig López, O. (2003). *La Institución educativa española desde la postguerra hasta la transición: iglesia y tecnología*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rojas, W. J. C. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 159-168.
- Santana-Tavira, R., Sánchez-Ahedo, R., & Herrera-Basto, E. (1998). El maltrato infantil: un problema mundial. *Salud pública de México*, 40, 58-65.

- Sanz Simón, C., & Sonlleva Velasco, M. (2020). La maestra franquista en el imaginario del alumnado femenino. Un estudio a través de testimonios orales. *Diversidade e Educação*, 8, 213-237.
- Sonlleva Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Sonlleva Velasco, M. (2019). Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951). *História da Educação*, 23.
- Sonlleva Velasco, M., & Torrego Egado, 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.
- Sonlleva Velasco, M., & Torrego Egado, L. M. (2014). La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano: una iniciación en la investigación educativa. *Tendencias pedagógicas*, 24, 285-306.
- Sonlleva Velasco, M., Sanz Simón, C., & Maroto Sáez, A. (2020). La educación femenina en la Guerra Civil española: Un análisis desde las voces de la infancia de clase popular. *Revista Educación, política y sociedad*, 5(1), 29-59.
- Torrecilla Hernández, L. (1998). *Niñez y castigo. Historia del castigo escolar*. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid.
- Tusell, J. (2012). *Historia de España en el siglo XX (Vol. 3. La dictadura de Franco)*. Taurus.
- Vega-López, M. G., González-Pérez, G. J. Muñoz de la Torre, A., Valle Barbosa, A, Cabrera Pivaral, C., Quintero-Vega, P.P. (2003). Niñez, violencia y género en México: Homicidios en menores de diez años, 1980–2000. *Inguruak*, 36, 111-122.
- Yubero, I. D. (2003). El hambre y la gastronomía. De la Guerra Civil a la cartilla de racionamiento. *Estudios sobre consumo*, 66, 9-22.
- Zubizarreta, A. (1986). *La aventura del trabajo intelectual. Como estudiar e investigar*. Fondo educativo Interamericano.
- Zúñiga, F. M., & Gil, I. G. (2019). Una visión global de la depuración franquista del profesorado: semejanzas y peculiaridades. *Revista de estudios regionales*, 114, 71-89.

## **ANEXOS**

Cumpliendo con los criterios éticos seguidos en la investigación y como forma de proteger la identidad de los protagonistas y la confidencialidad de los datos obtenidos en las entrevistas, los anexos de este trabajo pueden consultarse en el siguiente enlace:  
<https://docs.google.com/document/d/1fxoWoFUxOpVrDRU2CHqU0E5MuGOAu6Lt/edit?usp=sharing&oid=106837833097230369271&rtpof=true&sd=true>