



Universidad de Valladolid



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

**UN SILENCIO QUE GRITA. REPRESIÓN, MIEDO
Y RESISTENCIA. LA VOZ DE LAS FAMILIAS DEL
MAGISTERIO REPUBLICANO RENOVADOR DE
SEGOVIA**

Presentada por Sara Valdivieso Bermejo para optar al
grado de Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dra. Dña. Miriam Sonlleve Velasco

Dr. D. Luis M. Torrego Egido

2025

AGRADECIMIENTOS

Dicen que hacer una tesis es un camino solitario, largo y a veces cuesta arriba. Y aunque hay mucho de verdad en eso, también he aprendido que no se recorre en completo aislamiento. Esta etapa, llena de desafíos, dudas y aprendizajes, ha sido posible gracias al apoyo, la compañía y el aliento de personas que estuvieron cerca de mí a lo largo de estos años.

Cuando comencé este camino investigador, siempre os he tenido a vosotros, Miriam y Luis. Desde el primer momento, solo tengo palabras de agradecimiento para vosotros. Gracias por vuestra dedicación, por vuestra paciencia infinita, por animarme, por confiar tanto en mí. Gracias también por acercarme, desde el primer instante, a una etapa de la historia tan trágica y, a la vez, tan necesaria de sacar a la luz. Descubirla y conocer a sus protagonistas y emocionarnos juntos por los nuevos hallazgos ha sido un aprendizaje invaluable que me llevo conmigo. Todo esto ha sido fundamental para mi desarrollo profesional, y eso ha sido posible gracias a vuestro trabajo.

En este camino también he contado con el apoyo y los ánimos de aquellos que, en algún momento, compartieron conmigo la experiencia de estar inmersos en una tesis. Judith, Raúl, gracias por compartir frustraciones, logros y esos momentos de desahogo que, aunque a veces parecían simples conversaciones, se convirtieron en un apoyo real.

Carlos, gracias por investigar, descubrir y compartir tus conocimientos conmigo. Tu tiempo y tu ayuda han sido fundamentales para el desarrollo de este trabajo. Gracias por sacar a la luz nuestra historia local, sobre la que muchos de nosotros seguimos caminando.

El apoyo de mis padres ha sido, durante todo este tiempo, un pilar esencial. Aunque no seamos de expresar y decir cómo nos sentimos, quiero agradecerlos profundamente vuestro apoyo incondicional desde el principio. Gracias por vuestra confianza y por ser mi base fundamental en cada momento. Gracias por estar.

Durante esta etapa, también ha sido imprescindible tu apoyo, Víctor. Gracias por tu comprensión, por estar a mi lado en los días de silencio y estrés, por celebrar conmigo cada pequeño avance, por leerme y por recordarme que este trabajo es necesario para que se conozca esta etapa tan oscura de nuestra historia.

Finalmente, esta investigación no hubiera sido posible sin las familias del magisterio estudiado. Gracias por abrirme las puertas, también la de vuestros recuerdos. Gracias por compartir vuestras historias conmigo y por permitir que vuestras voces formen parte de este trabajo. Sin vosotras y sin vosotros, este trabajo no tendría sentido. Este agradecimiento también va acompañado de tristeza, tristeza por los que ya no están y no pueden ver finalizada esta tesis.

Déjame que recuerde esa historia, que pasó hace ya mucho tiempo.

Déjame que les quite esta losa, que tapó con su peso de silencio.

Déjame que las riegue de lágrimas, para borrarles el miedo.

Déjame que las riegue de rabia, por imaginar aquello.

*Déjame que en estas líneas escritas regrese a los maestros,
que dieron su vida y su sangre por dar al pueblo conocimiento.*

Barricada

Este trabajo está dedicado a los maestros y las maestras que sufrieron la represión franquista –también a sus familias–. Fueron tan queridos como inocentes. Sus pasos son los que hoy guían los nuestros. Que no sigan ocultando sus nombres en la historia. Verdad, justicia y reparación.

RESUMEN

El magisterio republicano renovador fue un grupo de docentes que, a comienzos del siglo XX, emprendió una profunda transformación de la educación. Inspirados por los principios de la Institución Libre de Enseñanza, estos maestros y estas maestras defendieron una pedagogía activa, laica y centrada en el desarrollo integral del alumnado. Su objetivo era formar una ciudadanía crítica, comprometida con los valores democráticos y la transformación social. Durante este periodo, Segovia se presentó como una de las provincias que empleó a un gran número de estos docentes renovadores. Gracias a su labor, se iniciaron propuestas pedagógicas renovadoras que más tarde se expandirían al contexto nacional.

Sin embargo, su compromiso político y educativo les convirtió en objeto de una dura represión tras el levantamiento militar de 1936. Muchos de los profesionales que abanderaron la renovación pedagógica anterior a la sublevación fueron duramente perseguidos. Esta violencia trascendió el ámbito personal, afectando gravemente a sus familias. El estudio que presentamos tiene como objetivo analizar la experiencia y los sentimientos de las familias de algunos maestros y algunas maestras que influyeron de forma determinante en la renovación pedagógica de la provincia de Segovia.

Para ello, se ha llevado a cabo un estudio cualitativo, basado en el método biográfico-narrativo. La recogida de información se ha realizado mediante entrevistas en profundidad a los descendientes de esos docentes, complementadas con un análisis documental de archivos personales, expedientes de depuración y prensa de la época. El análisis de datos se ha estructurado en torno a un sistema de categorías que ha permitido identificar temas recurrentes –figura docente, represión y memoria histórica– y dotar de sentido a las experiencias relatadas.

Los resultados evidencian la existencia de una memoria fragmentada y truncada, marcada por el dolor, el silencio impuesto y la invisibilidad. Muchas familias no pudieron transmitir su historia, lo que ha provocado una ruptura en la memoria intergeneracional. A través de los relatos familiares, se han recuperado experiencias que revelan tanto el orgullo por la figura de sus antepasados, como el sufrimiento derivado del estigma, la pérdida de oportunidades y el miedo heredado.

Este estudio permite no solo reconstruir una parte esencial de la historia de la educación en Segovia, sino también visibilizar el impacto emocional y simbólico que esta represión tuvo en las familias. Reconocer estas vivencias supone un acto de memoria, justicia y dignificación hacia quienes defendieron una escuela más libre, democrática y comprometida con el bien común.

Palabras clave: Renovación pedagógica, Magisterio republicano, Represión franquista, Historia oral, Familias, Memoria histórica.

ABSTRACT

The republican renewal teaching profession was a group of teachers who, at the beginning of the 20th century, undertook a profound transformation of education. Inspired by the principles of the 'Institución Libre de Enseñanza', these teachers defended an active, secular pedagogy centred on the integral development of pupils. Their aim was to form a critical citizenship, committed to democratic values and social transformation. During this period, Segovia was one of the provinces that employed a large number of these innovative teachers. Thanks to their work, innovative pedagogical proposals were initiated which would later spread to the national context.

However, their political and educational commitment made them the target of harsh repression after the military uprising of 1936. Many of the professionals who championed the pedagogical renewal prior to the uprising were severely persecuted. This violence went beyond the personal sphere, seriously affecting their families. The aim of this study is to analyse the experience and feelings of the families of some of the teachers who had a decisive influence on the pedagogical renewal in the province of Segovia.

For this purpose, a qualitative study was carried out, based on the biographical-narrative method. The information was collected through in-depth interviews with the descendants of these teachers, complemented by a documentary analysis of personal archives, purge files and the press of the time. The data analysis was structured around a system of categories that made it possible to identify recurrent themes –the figure of the teacher, repression and historical memory– and to give meaning to the experiences recounted.

The results show the existence of a fragmented and truncated memory, marked by pain, imposed silence and invisibility. Many families were unable to pass on their history, which has led to a rupture in intergenerational memory. Through family narratives, experiences have been recovered that reveal both pride in the figure of their ancestors and the suffering resulting from stigma, loss of opportunities and inherited fear.

This study allows us not only to reconstruct an essential part of the history of education in Segovia, but also to make visible the emotional and symbolic impact that this repression had on the families. Acknowledging these experiences is an act of memory, justice and dignity towards those who defended a freer, more democratic school committed to the common good.

Keywords: Pedagogical renovation, Republican teaching, Franco's repression, Oral history, Families, Historical memory.

SIGLAS

AGA	Archivo General de la Administración
AGHD	Archivo General e Histórico de Defensa
AHPG	Archivo Histórico Provincial de Gipuzkoa
AHPS	Archivo Histórico Provincial de Segovia
ARMH	Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica
BOP	Boletín Oficial de la Provincia
CNT	Confederación Nacional del Trabajo
FET y de las JONS	Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista
FETE	Federación de Trabajadores de la Enseñanza
ILE	Institución Libre de Enseñanza
IAE	Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PP	Partido Popular
PSOE	Partido Socialista Obrero Español
TFG	Trabajo Fin de Grado
TFM	Trabajo Fin de Máster
UGT	Unión General de Trabajadores

ÍNDICE

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUAL

CAPÍTULO INTRODUCTORIO	3
1.1. PRESENTACIÓN	3
1.2. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.3. JUSTIFICACIÓN.....	5
1.3.1. Académica	5
1.3.2. Personal	5
1.3.3. Histórica y social	6
1.4. ESTRUCTURA.....	8
 CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	 11
2.1. APUNTES SOBRE LA SITUACIÓN POLÍTICA Y EDUCATIVA DE LAS DÉCADAS DE 1920 Y 1930 EN ESPAÑA	11
2.2. AÑOS OSCUROS: LA REPRESIÓN EN LA ESPAÑA FRANQUISTA	13
2.2.1. Cuando la represión se convierte en arma de guerra	13
2.2.2. Entre leyes y castigos. La represión “legal” durante la dictadura	16
2.2.3. Vidas encerradas: las prisiones y los campos de concentración.....	17
2.2.4. Vidas desplazadas y marginadas: el exilio	19
2.3. LA OSCURIDAD EN SEGOVIA: LA REPRESIÓN FRANQUISTA EN LA PROVINCIA	21
2.4. EL MAGISTERIO REPUBLICANO: CONCEPTO Y TIPOLOGÍA GENERACIONAL	25
2.4.1. Magisterio Regeneracionista	26
2.4.2. Magisterio Renovador	26
2.4.3. Magisterio Nuevo	27
2.5. REPRESIÓN Y ESCUELA. LA PERSECUCIÓN EN LA ENSEÑANZA DESDE LA GUERRA CIVIL	28
2.5.1. La represión al cuerpo docente en Segovia	30
2.5.1.1. Cargos y sanciones que sufrió el magisterio segoviano	31

2.6.	LAS HERIDAS DEL PASADO. LA MEMORIA HISTÓRICA A TRAVÉS DE LA CULTURA DEL SILENCIO.....	33
2.6.1.	Entre el miedo y el silencio. El trauma transgeneracional	33
2.6.2.	¿Olvido o justicia? La Ley de Amnistía de 1977	35
2.6.3.	La memoria del olvido.....	38

CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN..... 43

3.1.	CÓMO ELABORAMOS EL ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	43
3.2.	LA BÚSQUEDA EN LAS BASES DE DATOS	45
3.3.	OTRAS BÚSQUEDAS NECESARIAS.....	48
3.4.	INTERPRETACIÓN DE LA LITERATURA ESCOGIDA.....	51
3.4.1.	La purga del magisterio durante la guerra civil y el franquismo.....	51
3.4.1.1.	La doble depuración de las maestras	54
3.4.2.	La depuración en las provincias	55
3.4.3.	Las fuentes.....	57
3.4.3.1.	Fuentes oficiales: archivos y documentos escritos.....	57
3.4.3.2.	Fuentes no oficiales: testimonios y documentos familiares	58
3.4.4.	La posmemoria	62
3.5.	ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS DATOS.....	65

SEGUNDA PARTE. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA..... 69

4.1.	EL PUNTO DE PARTIDA.....	69
4.2.	TIEMPO DE LECTURA Y REFLEXIÓN	70
4.3.	LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA.....	71
4.3.1.	¿Qué es la investigación narrativa?	72
4.3.2.	El método biográfico-narrativo	73
4.3.2.1.	Los relatos de familia	75
4.4.	EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	77
4.4.1.	Etapas I: selección del magisterio	78
4.4.1.1.	Criterios de selección.....	78

4.4.1.2.	Selección de los maestros y las maestras.....	79
4.4.2.	Etapa II: búsqueda de las familias	82
4.4.3.	Etapa III: las entrevistas	91
4.4.3.1.	Construcción de las entrevistas	91
4.4.3.2.	Realización de las entrevistas	92
4.4.3.3.	Confirmación de las fuentes orales.....	93
4.5.	ANÁLISIS DE DATOS.....	96
4.6.	CONSIDERACIONES ÉTICAS DEL ESTUDIO.....	98

TERCERA PARTE. ANÁLISIS Y RESULTADOS

CAPÍTULO V. VIDA Y TRAYECTORIA DEL MAGISTERIO ESTUDIADO. 103

5.1.	PABLO DE ANDRÉS COBOS	103
5.2.	DAVID BAYÓN CARRETERO.....	108
5.3.	ENRIQUETA CASTELLANOS PEREDA.....	111
5.4.	PURIFICACIÓN CEREZO GIL	116
5.5.	FERNANDO NORBERTO CEREZO MARINERO.....	118
5.6.	ÁNGEL COSTA GONZÁLEZ.....	120
5.7.	ÁNGEL ANICETO GRACIA MORALES	124
5.8.	NORBERTO HERNANZ HERNANZ.....	129
5.9.	MARÍA FUENCISLA MORENO VELASCO.....	132
5.10.	PEDRO NATALÍAS GARCÍA	136

CAPÍTULO VI. VIVENCIAS COMPARTIDAS..... 143

6.1.	APROXIMACIÓN A LA FIGURA DOCENTE: LA MIRADA FAMILIAR SOBRE EL MAGISTERIO	143
6.1.1.	Los orígenes de su identidad docente	143
6.1.2.	La renovación pedagógica en las aulas.....	152
6.1.3.	De la escuela a la sociedad	160
6.2.	LAS VIOLENCIAS DEL FRANQUISMO: HUELLAS DE LA REPRESIÓN 170	
6.2.1.	El inicio del control	170
6.2.2.	Heridas invisibles: las consecuencias psicológicas de la represión.....	187

6.2.2.2.	El miedo y el silencio como herencia	190
6.2.3.	Condenados a la pobreza: la huella económica de la represión	198
6.2.3.1.	El techo educativo: límites impuestos por la precariedad	207
6.2.4.	La soledad impuesta: familias apartadas de la sociedad	210
6.2.5.	La religión en la vida social.....	214
6.2.6.	La involución de las aulas	217
6.3.	LA MEMORIA HISTÓRICA DE LAS FAMILIAS	221
CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN.....		233
7.1.	LA REPRESIÓN DEL MAGISTERIO EN ESPAÑA.....	233
7.2.	LAS CONSECUENCIAS DE LA REPRESIÓN.....	237
7.3.	LA POSMEMORIA	240

CUARTA PARTE. CIERRE Y EPÍLOGO

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS.....		245
8.1.	PRINCIPALES CONCLUSIONES.....	245
8.2.	LIMITACIONES DEL ESTUDIO	251
8.3.	FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	252
8.4.	REFLEXIONES SOBRE LAS VOCES DE LOS DESCENDIENTES	254
CAPÍTULO IX. HISTORIAS EN DIÁLOGO. EXPERIENCIAS Y NARRATIVAS QUE ABREN NUEVOS INTERROGANTES.....		257
9.1.	HISTORIAS DIALOGADAS	257
9.1.1.	El descubrimiento tras la búsqueda de una foto	258
9.1.1.1.	Lorenzo del Amo Sanz	258
9.1.2.	La memoria que emerge en la conversación	261
9.2.	VOCES SILENCIADAS, MEMORIAS RESISTENTES	262
9.2.1.	La tristeza de las consecuencias	263
9.2.2.	La impotencia de un silencio impuesto	264
9.2.3.	La rabia de la injusticia.....	264
9.2.4.	Un futuro en construcción	265

9.3. APRENDER DE LA MEMORIA.....	265
----------------------------------	-----

FUENTES, BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA.....	271
ARCHIVOS.....	271
LEGISLACIÓN Y NORMATIVA.....	273
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	275
ANEXOS	309

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados en bases de datos con el descriptor “maestros y franquismo”	45
Tabla 2. Resultados en bases de datos con el descriptor “teachers and francoism”	45
Tabla 3. Documentos obtenidos en las bases de datos por categoría	46
Tabla 4. Documentos seleccionados.....	47
Tabla 5. Resultados en bases de datos con el descriptor “represión, memoria, familia”	49
Tabla 6. Resultados en bases de datos con el descriptor “repression, memory, family”	50
Tabla 7. Documentos seleccionados.....	50
Tabla 8. Resultados en bases de datos con el descriptor “posmemoria”	50
Tabla 9. Resultados en bases de datos con el descriptor “postmemory”	51
Tabla 10. Documentos seleccionados.....	51
Tabla 11. Instrumentos de recogida de datos biográficos	75
Tabla 12. Presentación biográfica del magisterio y relación con el participante	81
Tabla 13. Datos de las entrevistas	92
Tabla 14. Localización de los expedientes de depuración en el AGA	94
Tabla 15. Localización de los expedientes profesionales en el AHPS	95

Tabla 16. Prensa histórica consultada, números y rango de publicación disponible.....	96
Tabla 17. Categorías y subcategorías	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Número de personas reclusas tras la guerra civil, por años	17
Figura 2. Cárcel de mujeres de Segovia. 25 de febrero de 1949	18
Figura 3. Campo de concentración de San Pedro de Cardeña (Burgos).....	19
Figura 4. Llegada de personas refugiadas a Colliure (Francia).....	20
Figura 5. Prisión Central de Cuéllar, Segovia (1959).....	23
Figura 6. Trabajos de exhumación en El Espinar (Segovia)	39
Figura 7. Categorías y temas relacionados con el descriptor “maestros y franquismo”. 46	
Figura 8. Porcentaje de documentos y década de publicación	48
Figura 9. Post publicado en Facebook (grupo de Segovia)	84
Figura 10. Post publicado en Facebook (grupo de Asturias).....	84
Figura 11. Tuit y su actividad.....	85
Figura 12. Maestras de San Rafael con sus alumnas.....	86
Figura 13. Cese de la escuela de San Rafael	87
Figura 14. Expediente procesal de Tolosa.....	88
Figura 15. Hilo de Twitter	90
Figura 16. Pablo de Andrés Cobos	103
Figura 17. Retrato de Enriqueta Castellanos y Pablo de A. Cobos	104
Figura 18. Portada de “Un viaje por las escuelas de España”	105
Figura 19. Orfanato Nacional de El Pardo. Edificio de niños	106
Figura 20. Anuncio del libro “El Maestro, la Escuela y la Aldea”	106
Figura 21. David Bayón Carretero	108

Figura 22. David Bayón con sus alumnos de Cuéllar	109
Figura 23. Enriqueta Castellanos Pereda.....	111
Figura 24. Enriqueta Castellanos con amistades en “El Mar” (Palacio Real de La Granja)	112
Figura 25. Enriqueta Castellanos con amistades en el “Último Pino” (Palacio Real de La Granja).....	113
Figura 26. Maestros y maestras en Barcelona	114
Figura 27. Purificación Cerezo Gil.....	116
Figura 28. Purificación Cerezo con otras maestras de Cangas de Narcea.....	117
Figura 29. Fernando Norberto Cerezo Marinero	118
Figura 30. Norberto Cerezo y su hijo Manuel	119
Figura 31. Ángel Costa González.....	120
Figura 32. Ángel Costa y Catalina Arribas.....	121
Figura 33. Ángel Costa con sus alumnos de Fuentesoto	122
Figura 34. Ángel Aniceto Gracia Morales.....	124
Figura 35. Colonia escolar de Casla	125
Figura 36. Clase de la Escuela decroliana de la Rue de l’Ermitage (Bruselas).....	126
Figura 37. Primer número de la revista en el que aparece Ángel Gracia como Director-Administrador.....	127
Figura 38. Anuncio preparación en La Escuela Segoviana	128
Figura 39. Anuncio preparación en Heraldo Segoviano.....	128
Figura 40. Norberto Hernanz Hernanz	129
Figura 41. Norberto Hernanz junto a compañeros y escolares de Los Huertos	131
Figura 42. María Fuencisla Moreno Velasco	132
Figura 43. Fiesta infantil organizada por Fuencisla Moreno en Barbolla	133
Figura 44. Portada de “Memoria. Visita a varias escuelas de España”	134

Figura 45. Ángel Gracia y Fuencisla Moreno con sus hijos.....	135
Figura 46. Pedro Natalías García.....	136
Figura 47. Pedro Natalías y María Martín.....	137
Figura 48. Escolares con sus docentes	137
Figura 49. Recorte de Heraldo Segoviano. Aparato de radiotelefonía.....	138
Figura 50. Grupo Escolar Colmenares durante los años 30	139
Figura 51. Pedro Natalías tocando el piano en el Grupo Escolar Colmenares.....	139
Figura 52. Recorte de Heraldo Segoviano. Excursión cultural	140
Figura 53. Anuncio de “Lecciones preparadas” en La Escuela Segoviana	141
Figura 54. Anuncio preparación en Heraldo Segoviano.....	142
Figura 55. Ángel Gracia (derecha), junto a sus compañeros, García y Ruiz, desde la torre Eiffel	148
Figura 56. Lección 15. Tema: La libertad	150
Figura 57. Índice de “Memoria. Visita a varias escuelas de España”	151
Figura 58. Recorte de Heraldo Segoviano. Excursión escolar	155
Figura 59. Máquina de cine de Pedro Natalías.....	156
Figura 60. Portada de “El método de proyectos. Realizaciones”	157
Figura 61. Artículo sobre la construcción de la cabaña.....	158
Figura 62. Certificado de la participación de Purificación Cerezo en las colonias	162
Figura 63. Página 1 de la última carta escrita por Pedro Natalías desde la cárcel	177
Figura 64. Página 2 de la última carta escrita por Pedro Natalías desde la cárcel	178
Figura 65. Página 1 de la carta escrita por Ángel Costa desde la cárcel de Toledo	179
Figura 66. Página 2 de la carta escrita por Ángel Costa desde la cárcel de Toledo	180
Figura 67. Página 3 de la carta escrita por Ángel Costa desde la cárcel de Toledo	180
Figura 68. Página 4 de la carta escrita por Ángel Costa desde la cárcel de Toledo	181
Figura 69. Informe de Mariano Torres, Colector de la Parroquia de San Ginés	183

Figura 70. Última página de la contestación de Purificación Cerezo al pliego de cargos	184
Figura 71. Informe de las antiguas alumnas y sus familiares sobre Fuencisla Moreno	185
Figura 72. Continuación del informe de las antiguas alumnas y sus familiares sobre Fuencisla Moreno	186
Figura 73. Recorte de El Adelantado.....	215
Figura 74. Lorenzo del Amo Sanz.....	258
Figura 75. Lorenzo del Amo Sanz, junto a su mujer, María Hernanz Mozo	259
Figura 76. Lorenzo del Amo junto a su alumnado de La Salceda (circa 1933)	260

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUAL

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

1.1. PRESENTACIÓN

El magisterio renovador (Pozo, 2012) constituyó una generación de profesionales de la enseñanza que, en el primer tercio del siglo XX, asumió un papel fundamental en la modernización educativa en España. Inspirados por las corrientes pedagógicas más avanzadas de la época, estos maestros y estas maestras promovieron una educación basada en los principios de equidad, libertad y progreso. Su compromiso con la enseñanza respondía a una firme convicción de que la educación debía ser la base de una sociedad más justa y democrática.

Sin embargo, esta labor transformadora no estuvo exenta de desafíos. España, en aquella época, era un país marcado por profundas desigualdades, con elevados índices de analfabetismo y regiones rurales donde el acceso a la cultura era limitado. En este contexto, parte de los profesionales de la enseñanza impulsaron una serie de transformaciones pedagógicas con el objetivo de acercar el conocimiento a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

En la provincia de Segovia, este colectivo de docentes se mostró especialmente activo: participó en las Misiones Pedagógicas, promovió la creación y difusión de los Centros de Colaboración Pedagógica, contribuyó con la redacción de publicaciones educativas y fue partícipe en otras iniciativas que supusieron una profunda transformación de la educación.

Sin embargo, con el estallido de la guerra civil y la instauración de la dictadura franquista, estas iniciativas fueron brutalmente interrumpidas. Las ideas progresistas y democráticas defendidas por parte del magisterio fueron duramente castigadas. Los profesionales de la enseñanza sufrieron un terrible proceso de depuración: fueron separados de sus funciones, encarcelados y, en muchos casos, ejecutados, mientras sus familias sufrieron la represión y el estigma durante generaciones. Este silenciamiento no solo truncó las trayectorias individuales de estos maestros y estas maestras, sino que dejó una profunda huella en la memoria colectiva y en la evolución del sistema educativo.

Esta investigación tiene como principal objetivo rescatar las vivencias de las familias del magisterio segoviano que fue perseguido durante la guerra y la dictadura. A través de sus testimonios, se pretende, además de reconstruir sus experiencias, reflexionar sobre las consecuencias que la represión tuvo en el ámbito educativo y en la transmisión de la memoria histórica. En un contexto en el que la recuperación de la memoria es esencial para comprender nuestro presente, este estudio busca dar voz a quienes, durante décadas, fueron silenciados, reivindicando su legado y su contribución a la educación y a la sociedad. Sostiene Enrique Díez que recuperar la memoria histórica democrática en la educación significa reequilibrar un relato histórico tergiversado durante demasiado tiempo, pero, como él mismo afirma, también “supone transmitir un imaginario colectivo de defensa de la verdad, la justicia y la reparación como valores fundamentales en toda

democracia” (Díez, 2022, p. 11). Con ese propósito se emprende el camino en esta investigación.

1.2. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio y la exploración de la transformación pedagógica que tuvo lugar en España durante los primeros años del siglo XX están cobrando cada vez más relevancia en el ámbito de la investigación educativa. De esta manera, la recuperación de la historia de los profesionales de la enseñanza se ha convertido en un tema fundamental para rescatar esa parte de nuestro pasado, pues a través de sus ideas e inquietudes pretendían transformar la sociedad del momento. Las familias de esos docentes también formaron parte de esa historia de manera directa e indirecta, pues también sufrieron las consecuencias de la represión. La persecución franquista al magisterio dejó una profunda herida en sus hogares, condicionando la vida de sus descendientes y alterando sus trayectorias personales y profesionales. Sin embargo, en las investigaciones, sus testimonios han quedado en un segundo plano, obviando las consecuencias que esas experiencias tuvieron en sus vidas.

Es así como nace el objetivo principal de la investigación: analizar la experiencia y los sentimientos de las familias de maestras y maestros republicanos en la provincia de Segovia en relación con la represión que sufrieron estos docentes, así como indagar en los recuerdos que conservan sobre ellos y en la valoración de su trayectoria pedagógica. De esta manera, la comprensión de las percepciones y los testimonios de estas familias permite arrojar luz sobre el impacto psicológico y educativo de la represión en el contexto de Segovia, durante la guerra civil y la dictadura franquista. Este objetivo general se puede desglosar en los siguientes objetivos específicos:

- a) Explorar la trayectoria profesional del magisterio republicano de la provincia de Segovia y analizar el proceso de depuración que sufrió.
- b) Examinar las concepciones pedagógicas y sociales del magisterio estudiado a través de la memoria familiar.
- c) Investigar el impacto de la represión sufrida por las familias del magisterio.
- d) Analizar la posmemoria de las familias del magisterio seleccionado, estudiando cómo las generaciones posteriores han reconstruido y resignificado su legado en el contexto actual.

En las pocas líneas escritas en esta introducción, hemos usado dos denominaciones diferentes para hacer referencia al colectivo estudiado: magisterio republicano y magisterio renovador. Pozo (2012) realiza una clasificación general de los docentes renovadores de esos años, estableciendo una tipología según su década de nacimiento, que diferencia entre maestros regeneracionistas, renovadores y nuevos. En esa clasificación la mayoría de los maestros y las maestras que se estudian aquí entrarían en la categoría de renovadores. No obstante, hemos optado por denominar a este colectivo como maestros y maestras republicanos en la mayoría de las ocasiones, porque fueron sus principios y el seguimiento de la acción educativa de la República los que les condujeron a la represión, cuestión que constituye el corazón de la tesis.

1.3. JUSTIFICACIÓN

1.3.1. Académica

Esta investigación se justifica conforme al Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas de doctorado; y su modificación a través del Real Decreto 576/2023, de 4 de julio. Dado que durante la entrada en vigor de la segunda normativa ya se habían iniciado los estudios de doctorado, se tendrá en consideración la normativa vigente en ese momento; el Real Decreto 99/2011. No obstante, el régimen relativo al tribunal, la defensa y la evaluación de la presente investigación atiende a lo marcado por el Real Decreto 576/2023, tal y como dispone la normativa. En este sentido, la tesis doctoral consiste en un trabajo original de investigación sobre cualquier campo de conocimiento, en este caso relativo a las Ciencias Sociales, así como unas actividades y experiencias de formación realizadas por la doctoranda.

El presente estudio está comprendido en el Área de Ciencias Sociales y Jurídicas de los programas de doctorado ofertados por la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid. Concretamente, se enmarca en el Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación. Se trata de una tesis doctoral en modalidad ordinaria, según lo dispuesto en el artículo 19 de la Resolución de 12 de mayo de 2022. De esta manera, se incluye un índice, una introducción, un cuerpo formado por diferentes capítulos, unas conclusiones y una bibliografía. Además, se ha presentado, al menos, una aportación científica relacionada con el estudio, cumpliendo con los criterios de la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación.

1.3.2. Personal

A lo largo de mi formación académica, la investigación no había sido una meta premeditada. Mi interés por la historia de la educación surgía más desde la reflexión personal que desde la intención de seguir el camino investigador. Sin embargo, ciertas circunstancias y encuentros marcaron un punto de inflexión en mi trayectoria, llevándome a emprender este proyecto con un compromiso que, en un principio, no había imaginado.

No obstante, la influencia de quienes me acompañaron durante mi etapa universitaria resultó determinante. Mis tutores de ambos TFG y del TFM supieron despertar en mí el interés por la investigación, animándome a no dar por concluido un camino que, según ellos, aún tenía mucho por ofrecer. A esta motivación se sumó el apoyo de mis padres, cuyo respaldo también fue clave para tomar la decisión de seguir formándome.

Además, existía una razón de peso para seguir con esta investigación: la necesidad de dar continuidad al estudio iniciado en el TFM. A medida que avanzaba en aquel trabajo, emergieron nuevas líneas de análisis que evidenciaban la relevancia de rescatar las historias del magisterio segoviano. En particular, las conversaciones mantenidas con familiares de los maestros Ángel Costa González y Ángel Gracia Morales me permitieron comprender la persecución, el silencio y el ocultamiento que sufrieron estos educadores comprometidos con la enseñanza. Un ocultamiento aún más pronunciado en el caso de

las mujeres. Así lo entendí al conocer la historia de Fuencisla Moreno Velasco, esposa de Ángel Gracia, una maestra de gran relevancia en la época que, sin embargo, quedó completamente invisibilizada. Asimismo, conocí las duras repercusiones que vivieron sus familias, privadas de la libertad de elegir su propio destino.

Gracias a estos trabajos, comencé a interesarme profundamente por la historia y por la importancia de recuperar nuestra memoria histórica. Así, en el Memorial Democrático – exposición permanente ubicada en la antigua cárcel de Segovia, creada como homenaje a las personas presas en la provincia por el Foro por la Memoria de Segovia– comprobé que el silencio y el olvido eran aún más desmesurados y dolorosos. Fue en ese contexto donde descubrí que incluso en mi propia familia hubo represaliados: un secretario de ayuntamiento, Lorenzo Bermejo Llorente, hermano de mi abuelo materno, estuvo encarcelado. Su historia también era desconocida hasta entonces.

Todo este hilo de sucesos ha ido generando en mí sentimientos de pena, rabia e injusticia. La verdad es que no sé muy bien cómo calificar el silencio que aún persiste en nuestro país, cómo los más jóvenes desconocemos lo ocurrido no hace tanto tiempo, cómo no se estudia, cómo se sigue ocultando. Sacar estos temas a la luz es necesario, porque la historia, especialmente aquella envuelta en silencio, olvido e injusticia, no puede ser ignorada. El silencio solo perpetúa el dolor y la falta de entendimiento sobre lo verdaderamente ocurrido.

Al reflexionar sobre la valentía y el compromiso de aquellos maestros y aquellas maestras de Segovia, ilusionados por transformar la sociedad y la educación de su tiempo, siento que tengo una responsabilidad con ellos. Su dedicación y sacrificio sentaron las bases del sistema educativo y del progreso que hoy disfrutamos. Por ello, investigar y reconocer su legado es una forma de mantener viva su memoria y de continuar su labor, contribuyendo así al crecimiento y desarrollo de nuestra sociedad.

1.3.3. Histórica y social

Durante la XVII edición de la Semana de la Memoria Histórica de Soria, el periodista y escritor Carlos Hernández de Miguel comenzó su discurso reflexionando sobre las consecuencias de la dictadura franquista. El autor insistía en que la sociedad española, aún en la actualidad y, lógicamente, en menor medida, es víctima de ese periodo de represión que se inició con el levantamiento militar de julio de 1936. Es evidente que los dirigentes franquistas, a través de la represión, el miedo y el silencio, nos robaron el derecho a conocer nuestro pasado, a saber, realmente, qué había ocurrido en nuestros pueblos y en nuestras ciudades y, en numerosas ocasiones, a conocer qué había ocurrido dentro de la familia.

Pero ¿para qué recuperar ese pasado? ¿Por qué es importante conocer la terrible historia de nuestro pretérito más cercano?

Existen numerosas razones para recuperar las experiencias y las vivencias de las personas perseguidas por el régimen franquista. En primer lugar, recuperar las voces de familiares del magisterio que vivió esa terrible persecución es fundamental para la restauración de

nuestra memoria colectiva. La memoria está cargada de significado y es ese significado el que da sentido a un lugar (Ramos, 2013). Se trata de reconstruir un relato que, en cierta manera, fue común a muchas personas. La historia de la guerra y la dictadura fue, en gran medida, eclipsada, y todas estas voces fueron ocultadas, debido a la instauración del terror y la imposición del silencio. Como señala Abella (2020) “había que atar mucho el morro” (p. 174) para evitar represalias, para no poner en riesgo la propia vida y la de los seres queridos. Todas sus voces, todos sus testimonios valiosos, arrojan luz sobre la experiencia personal y las dificultades a las que se enfrentaron estos docentes y sus personas más cercanas durante este periodo tan oscuro de nuestra historia.

La recuperación de estos testimonios contribuye a la preservación de la verdadera historia. Como se ha mencionado, gran parte de la población española ha sido privada del conocimiento sobre lo ocurrido realmente; la información y los conocimientos que se tienen parten de la historia oficial que nos han hecho creer, la que se ha estudiado y la que, en la actualidad, se sigue transmitiendo. ¿Será cierto que el franquismo sigue, en cierto modo, presente? La Comisión de Derechos Humanos de la ONU (1997) señala, incluso, que el conocimiento de un pueblo sobre su pasado es parte integral de su legado cultural y, como tal, requiere ser preservado por parte del Estado. Sin embargo, nos encontramos con un Estado que ha seguido ocultando lo ocurrido, ofreciendo narrativas distorsionadas e incompletas que han persistido a lo largo del tiempo, las cuales, además, no han permitido contribuir a la construcción de la identidad colectiva, relacionada con la propia identidad de un país, ni proporcionar a las actuales generaciones una comprensión completa de nuestro pasado. Por ello, los relatos familiares pueden ofrecer detalles cruciales sobre las circunstancias, las condiciones y las consecuencias de la represión al cuerpo docente, hechos fundamentales para facilitar la reflexión crítica sobre la historia y fortalecer la conciencia histórica de la sociedad.

El hecho de conocer la repercusión que supuso la represión a los docentes, además, pretende reconocer la dignidad y el sufrimiento de estos maestros y estas maestras, recuperar sus nombres, así como el impacto, evidentemente duradero, que tuvo en sus familias y en la propia educación actual. Se trata de una herida que ha sido transmitida de generación en generación y, todavía, sigue abierta.

Asimismo, recuperar la memoria de estos docentes no solo permite comprender mejor la evolución pedagógica a lo largo de la historia, sino que también constituye un valioso recurso para la formación docente en la actualidad. Conocer la historia de quienes defendieron la educación como pilar de la democracia y la justicia social contribuye a crear conciencia histórica en los profesionales de la enseñanza. Esto les permitirá valorar la libertad académica, los derechos humanos y la importancia de su papel en la defensa de los valores democráticos. Además, ayudará a fortalecer el compromiso de las nuevas generaciones de docentes con una enseñanza crítica, basada en la igualdad, la justicia y la libertad de pensamiento.

Por ello, investigar nuestro pasado y recuperar nuestra historia reciente es inexcusable. Se trata de un camino que se ve desafiado por el transcurso del tiempo, como hemos sido testigos durante estos últimos años. Así, este reconocimiento es básico para honrar la

memoria de quienes fueron injustamente silenciados y ocultados durante años, quienes defendieron la democracia, la libertad y la Educación –en mayúscula–.

1.4. ESTRUCTURA

La investigación está organizada en cuatro partes y nueve capítulos, cada uno con un propósito específico que contribuye al desarrollo del estudio.

En este momento, nos situamos en la primera parte: *Fundamentación teórica y contextual*, la cual está dividida en tres capítulos.

Capítulo Introductorio. En este apartado se presenta el estudio, describiendo el problema de investigación y justificando su importancia tanto a nivel académico y personal, como su relevancia a nivel histórico y social. Además, se definen los objetivos del trabajo y se ofrece una visión general de la estructura de la tesis, explicando la función de cada capítulo.

Capítulo II. Marco teórico. En este apartado se desarrolla la fundamentación teórica que sustenta la investigación. Así, se analizan las principales teorías y conceptos que sirven como base para comprender el objeto estudiado. De esta manera, se incluyen referencias a autores y autoras clave y se establecen los fundamentos que guiarán el análisis de los datos.

Capítulo III. Estado de la cuestión. Este capítulo recopila y examina la literatura científica existente sobre el tema de estudio. De esta manera, se revisan investigaciones previas para identificar los avances logrados hasta el momento, así como los vacíos o aspectos aún por explorar. Esto permite ubicar el trabajo en el contexto académico actual y justificar su aporte.

La segunda parte del trabajo, titulada *Metodología y diseño de la investigación*, está formada por un capítulo.

Capítulo IV. Metodología. En este capítulo se explica el enfoque metodológico de la investigación. Se describen los modelos de estudio empleados, las técnicas de recogida de datos y el procedimiento de análisis utilizado. Además, se justifica la elección de cada método, el procedimiento para la selección de participantes y se abordan cuestiones éticas relacionadas con el estudio.

La tercera parte, *Análisis y resultados*, está dividida en tres capítulos, en los que se exponen y analizan los hallazgos obtenidos en la investigación.

Capítulo V. Vida y trayectoria del magisterio estudiado. Este capítulo ofrece una descripción detallada de la trayectoria personal y pedagógica del magisterio segoviano estudiado. A partir de fuentes documentales y entrevistas, se reconstruye su evolución, destacando los factores que han influido en su desarrollo, así como su impacto en el ámbito educativo.

Capítulo VI. Vivencias compartidas. En este apartado se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados. Se exponen los principales

descubrimientos de manera organizada, con el apoyo de los testimonios familiares obtenidos.

Capítulo VII. Discusión. En este capítulo se comparan los resultados obtenidos, contrastándolos con investigaciones previas y con las teorías presentadas en el marco teórico. De esta manera, se analizan las coincidencias y posibles explicaciones, estableciendo el aporte de este estudio al conocimiento existente sobre la temática.

La cuarta y última parte, *Cierre y epílogo*, está dividida en dos capítulos, en los que se recogen las principales conclusiones, así como nuevos hallazgos y reflexiones finales.

Capítulo VIII. Conclusiones, limitaciones y futuros desarrollos. En este capítulo se evalúa el grado de cumplimiento de los objetivos. Asimismo, se identifican las limitaciones encontradas durante el proceso de investigación y se proponen posibles líneas de estudio para el futuro.

Capítulo IX. Historias en diálogo. Experiencias y narrativas que abren nuevos interrogantes. Este capítulo ofrece un cierre reflexivo a la tesis. De esta manera, se incluyen consideraciones finales sobre el impacto del estudio, la experiencia del proceso investigativo, así como nuevos hallazgos. De igual manera, se ofrecen observaciones personales de la investigadora sobre el desarrollo del trabajo y su significado dentro de su trayectoria personal y profesional.

Las páginas finales de la tesis recogen las fuentes consultadas y la bibliografía utilizada. Estas páginas se organizan en tres apartados diferentes: *Archivos*, para detallar los documentos consultados y utilizados en el trabajo; *Legislación y normativa*, para reflejar las disposiciones legales que nos han servido para nuestro análisis; y *Referencias bibliográficas*, para organizar la lista de obras y artículos citados en el texto de la investigación. Por otra parte, al final del documento aparece el listado de anexos, los cuales pueden consultarse por medio de un código QR o en el siguiente enlace web: <https://cutt.ly/Vrfc52TZ>

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. APUNTES SOBRE LA SITUACIÓN POLÍTICA Y EDUCATIVA DE LAS DÉCADAS DE 1920 Y 1930 EN ESPAÑA

Tras el fin del régimen dictatorial de Miguel Primo de Rivera (1923-1930), y el breve periodo de gobierno del general Dámaso Berenguer, conocido como “dictablanda” (1930-1931), el régimen monárquico llegaba a su final. Numerosos grupos políticos expresaron su deseo de modificar el sistema establecido; se buscaba instaurar un nuevo orden político: el republicano (Egido, 2011). Así, se constituyó, por un grupo de intelectuales guiados por José Ortega y Gasset, Gregorio Marañón y Ramón Pérez de Ayala, la Agrupación al Servicio de la República, con un manifiesto fundacional publicado en el periódico *El Sol* el 10 de febrero de 1931, en el que afirmaban su intención de “movilizar a todos los españoles de oficio intelectual para que formen un copioso contingente de propagandistas y defensores de la República española” (p. 12). La Agrupación se presentó el 14 de febrero en el Teatro Juan Bravo de Segovia, bajo la presidencia de Antonio Machado. Al día siguiente, 15 de febrero, el general Berenguer presentó su dimisión.

El 12 de abril de 1931 se llevaron a cabo elecciones municipales. El régimen republicano obtuvo la victoria en la mayoría de las provincias, con cuarenta y una de cincuenta a su favor, relegando al sistema monárquico. Ante este resultado electoral, el rey Alfonso XIII, en respuesta, decidió convocar elecciones generales para determinar el rumbo del país y eligió abandonar España dos días más tarde, para establecerse en París. Así, el 14 de abril de 1931, se estableció oficialmente la Segunda República española, despidiéndose de la monarquía parlamentaria, de un rey que llevaba siéndolo casi treinta años y de una dinastía de casi tres siglos (Mongay, 2023; Pons, 2023).

Fue un día profundamente alegre [...], un día maravilloso en que la naturaleza y la historia parecían fundirse para vibrar juntas en el alma de los poetas y en los labios de los niños. Mi amigo Antonio Ballesteros y yo izamos en el Ayuntamiento¹ la bandera tricolor. Se cantó La Marsellesa; sonaron los compases del Himno de Riego. [...] Era muy legítimo nuestro regocijo. La República había venido por sus cabales, de un modo perfecto, como resultado de unas elecciones. Todo un régimen caía sin sangre, para asombro del mundo. [...] La República salía de las urnas acabada y perfecta, como Minerva de la cabeza de Júpiter. Así recuerdo yo el 14 de abril de 1931. (Machado, 1937)

Tras un gobierno provisional que permaneció durante cinco meses, el gobierno republicano comenzó con reformas significativas para la sociedad. La primera experiencia democrática en España significó un crecimiento de las oportunidades y las libertades de la población. Algunas de las grandes reformas fueron el sufragio universal, en el que se incluía a las mujeres, la Ley del divorcio, en 1932, y la Ley del aborto, en

¹ Se trataba del ayuntamiento de Segovia.

1936. La República, además, marcó un hito significativo al promover la libertad de asociación, prensa y expresión. Este cambio propició un periodo de avance y crecimiento que Mainer (1975) denomina como la Edad de Plata de la cultura española, que se extiende a las ciencias y a las artes. Se trataba de una época caracterizada por un impulso notable de las corrientes artísticas más innovadoras: el cine español alcanzó una posición destacada a nivel global y la Generación del 27 progresó durante esta época (Egido, 2011; Vadillo, 2014).

En el ámbito educativo, la República significó la mejora y el progreso en el sistema de enseñanza. España arrastraba una tasa de analfabetismo elevada, pese a una serie de avances que habían sido fundamentales durante los años previos, como la creación de los institutos de segunda enseñanza, en 1835; la primera escuela de párvulos, en 1838; la inauguración del Seminario Central de maestros del Reino, en 1839; la promulgación de la Ley de Instrucción Pública, conocida como Ley Moyano, en 1857; el establecimiento de las escuelas de maestras, en 1858; o la creación de la prestigiosa ILE, en 1876. En las zonas rurales, a su vez, la problemática del analfabetismo se tornaba aún más grave, debido a la falta de recursos. A ello se sumaba la influencia de la Iglesia católica, la cual se consideraba un instrumento de control y de adoctrinamiento en la escuela (Boza y Sánchez, 2004; Escolano, 1982; Viñao, 2004).

A causa de las severas deficiencias educativas, profesionales del ámbito educativo y pedagógico comenzaron a buscar soluciones, explorando y adoptando prácticas y teorías provenientes de sistemas educativos destacados, debido a las influencias en las políticas de la educación de España. Así, tuvieron un impacto significativo la enseñanza de países como Alemania, Francia e Inglaterra y, en menor medida, Austria, Bélgica o Italia (Fernández, 2005). Este proceso implicó la adaptación y la difusión de sus enfoques teóricos y metodologías educativas, lo que se tradujo en una “renovación desde abajo”. La influencia de Europa, junto con la creación de distintos organismos, como el Ministerio de Instrucción Pública, en 1900, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, en 1907, o el Instituto-Escuela, en 1918, representó, un proceso de renovación y modernización que tuvo un impacto considerable en la realidad educativa de España, contribuyendo significativamente en su evolución y desarrollo. Además, el impulso de renovación se originó también a partir de movimientos intelectuales, con la influencia de las ideas de la Escuela Nueva, que evaluaron la situación del país. Estos buscaban generar propuestas para transformar la sociedad, principalmente, a través de la cultura y la educación. Se trataba de llevar la cultura al mayor número de personas, con el fin de lograr cambios significativos en la sociedad (Bejarano y Jiménez, 2020; Lorenzo, 2001; Terrón, 1997).

Estos inicios de renovación pedagógica, sumados a la preocupación del gobierno sobre el atraso educativo que vivía el país, significaron la puesta en marcha de numerosos proyectos pedagógicos. Las primeras y urgentes modificaciones implementadas en el gobierno republicano en materia educativa consistieron en cinco medidas fundamentales. En primer lugar, se decidió que las clases de educación elemental se impartirían en la lengua materna del alumnado. En segundo lugar, se llevó a cabo una reestructuración en

el Consejo de Instrucción Pública, con Miguel de Unamuno como presidente, el cual propuso a las Cortes Constituyentes que la educación se considerara un servicio público, laico o aconfesional y sin segregación. En tercer lugar, se enfatizó la importancia de que el cuerpo docente recibiera una formación de calidad, con maestros y maestras realizando prácticas en las escuelas anejas a las Escuelas Normales, y el profesorado de institutos y universidades adquiriendo formación pedagógica. En cuarto lugar, se estableció la creación de consejos escolares, precursores de los actuales, con el fin de fomentar la participación social y coordinar los distintos niveles educativos. En quinto lugar, se pusieron en marcha las Misiones Pedagógicas, un elemento que sería crucial para acercar la cultura a las áreas más aisladas del país, mediante diversas actividades educativas. Sin embargo, debido a la crisis del 29, los proyectos se paralizaron y, debido al contexto político y social posterior, no se pudieron completar. Las iniciativas y las propuestas implementadas en la primera década de 1930 fueron detenidas con los cambios en el gobierno en el periodo republicano, empeorando esta situación, aún más, con el comienzo de la guerra civil. Así, las expectativas y las esperanzas prometedoras de numerosos profesionales de la enseñanza se vieron truncadas rápidamente (Flores, 2005; García y Martínez, 2014; Pérez, 2000).

2.2. AÑOS OSCUROS: LA REPRESIÓN EN LA ESPAÑA FRANQUISTA

2.2.1. Cuando la represión se convierte en arma de guerra

En el contexto de mediados de julio de 1936, en el transcurso de la Segunda República, Francisco Franco lideró un golpe de Estado, desencadenante de la guerra civil española. Este acontecimiento tuvo como propósito derrocar el régimen democrático imperante en ese momento, lo que llevó a la conclusión de la República, así como de los principios fundamentales de igualdad y libertad que se consagraron en la Constitución de 1931. Este episodio representó una quiebra total con los valores republicanos establecidos, dando inicio a un conflicto que alteraría profundamente el curso político y social de España.

El inicio de la guerra civil, que se extendió durante casi tres años (18 de julio de 1936–1 de abril de 1939), representó un cambio profundo en la estructura social de la época. Los sublevados querían asegurar la victoria en el conflicto y establecer un nuevo orden político. Para lograr este objetivo, se implementó una contundente represión, respaldada por la ayuda militar proporcionada por la Alemania nazi y la Italia de Mussolini. Así, aquellas personas que mostraran discrepancias con los ideales del futuro dictador o que se mantuvieran al margen de la sublevación se enfrentarían a graves consecuencias. Se pretendió disuadir y atemorizar a la clase trabajadora, a los intelectuales de izquierdas, a partidos políticos e instituciones que defendían valores democráticos. De esta manera, la población fue víctima de la obediencia, la inacción y el miedo, prolongando en el tiempo la dictadura franquista (Baldó, 2011; González, 2006a; Rodríguez, 2021; Vega, 2007).

Durante los primeros meses de la guerra civil, se vivieron momentos particularmente difíciles por la realización de ejecuciones extrajudiciales, llevadas a cabo de manera

directa y sin dilación. Entre los métodos empleados se encontraban los conocidos “paseos” y “sacas”. Los paseos implicaban el secuestro o la detención nocturna, en su casa o en su trabajo, de una o varias personas, su traslado en un vehículo, normalmente en camiones, a un lugar apartado en las afueras de la localidad, y su posterior asesinato, seguido del abandono de los cuerpos en el lugar. En cuanto a las sacas, consistían en la extracción de varias personas de la cárcel para ser ejecutadas posteriormente. En numerosos casos, las víctimas de estos abusos quedaron sin registro alguno y, en la actualidad, su final permanece desconocido (Avilés, 2011; Gilmart, 2020; Vega, 2008).

Junto con los paseos y las sacas, se llevó a cabo otro método de eliminación física a través de las sentencias emitidas por consejos de guerra. Estas sentencias implicaban la condena a muerte de un acusado, culpándolo de rebelión militar, pero careciendo de cualquier procedimiento con garantías legales. El código de justicia militar contemplaba dos modalidades de procesos: el ordinario y el sumarísimo. Aunque teóricamente se esperaba que se utilizara el procedimiento ordinario de manera general, en realidad, durante la guerra civil y la dictadura, se generalizó el uso del procedimiento sumarísimo, pues permitía acelerar y omitir ciertas etapas del proceso. De esta manera, el procedimiento ordinario se aplicaba una vez las personas estaban detenidas y se habían reunido suficientes “pruebas” en su contra. Se trataba de un proceso más lento, por lo que se empleaba cuando no era urgente acelerar las supuestas investigaciones (Covelo, 2014).

Durante todo el conflicto bélico, continuaron los asesinatos mientras los sublevados mantenían el control sobre varios territorios del país. Aunque las cifras exactas sobre el número de víctimas mortales durante este periodo son difíciles de determinar con precisión, se estima que, al menos, 130000 personas que apoyaban al bando republicano perdieron la vida de forma violenta; en contraste a las, aproximadamente, 50000 personas del bando franquista (Avilés, 2011). Así, se refleja una evidente disparidad en la cantidad de pérdidas humanas entre ambos bandos durante la guerra; tapias de cementerios, plazas, calles y cunetas se convirtieron en escenarios donde miles de personas fueron asesinadas (Romero, 2015).

La violencia ejercida no solo tenía como objetivo principal causar un gran número de víctimas, sino también controlar a la población. Este control se manifestó mediante el encarcelamiento masivo. La vida en prisión era sumamente difícil: escasez de comida, aplicación de castigo, humillaciones y aprovechamiento laboral eran algunas de las duras condiciones a las que se enfrentaba la población reclusa. Debido al elevado número de personas detenidas, se utilizaron espacios inadecuados e irregulares para su ubicación, incluyendo lugares menos conocidos, como los campos de concentración (Delgado et al., 2009; Vega, 2007).

La represión económica solía acompañar a la represión física, manifestándose a través de tres elementos principales: las multas, las confiscaciones y las obligaciones financieras, los cuales eran administrados por la Comisión Central. Junto con estos elementos, se llevaron a cabo las conocidas como “campañas patrióticas”, con el fin de recolectar fondos de manera voluntaria para el nuevo régimen. Sin embargo, ante la falta de

contribuciones, el bando franquista impuso ciertas cantidades a la ciudadanía, para cubrir las necesidades que pudieran surgir (Delgado et al., 2009).

Los motivos detrás de esta persecución se centraban, principalmente, en dos aspectos: utilizarla como una táctica de guerra y para instaurar una nueva estructura social. En el contexto bélico, la represión se empleó como un medio para infundir el miedo en aquellas personas que consideraran resistirse o liberar a las encarceladas. Asimismo, el bando franquista justificaba los asesinatos como parte de la creación de una sociedad libre de elementos que consideraban perjudiciales. En este sentido, tan necesario como eliminar físicamente al enemigo fue el intento de infundir el terror y humillar y dominar a la población vencida para que se integrara en el nuevo Estado. El régimen franquista estableció un entramado extenso de represión que abarcó distintos ámbitos: económico, social, cultural, ideológico y político (Arnabat, 2013; Avilés, 2011).

Pero más allá de esta represión física, se debe considerar también la represión psicológica. En este periodo, se emplearon prácticas destinadas a humillar e intimidar a la ciudadanía como método para imponer el miedo. La difusión del terror se lograba mediante acciones concretas: humillaciones, como la ingesta forzada de aceite de ricino o violaciones y cortes de pelo a las mujeres; la obligación de entonar himnos políticos con los respectivos saludos; los desfiles de tropas recordando a la población que vivían en un territorio sublevado; la difusión en la prensa de los castigos y las sanciones, incluso invitando a la asistencia para presenciar esas medidas; y las visitas intimidatorias a los hogares de las víctimas por parte de la Guardia Civil o los grupos falangistas (Ortiz, 2004; Vega, 2007; Vega y Espinosa, 2011).

El hecho de que la persecución se extendiera a diversos ámbitos –político, social, cultural, económico y administrativo–, así como que las acciones estaban previstas y se ejecutaran desde el principio como parte del “diseño” del terror impulsado por el bando de Mola, facilitó la identificación de los “enemigos”, quienes fueron víctimas de castigos sistemáticos (Preston, 2021).

Sin embargo, es importante mencionar que el número de mujeres víctimas de la guerra fue notablemente inferior que el de hombres. Esta disparidad, a su vez, era más pronunciada en el bando republicano, donde participaban mujeres afiliadas a partidos políticos o sindicatos de izquierda, una situación inconcebible para la ideología fascista. En este sentido, cabe señalar que las mujeres enfrentaron una doble represión durante este periodo, por un lado, por su resistencia activa contra el régimen y, por otro, por alejarse de los roles tradicionales que se esperaban de ellas (Avilés, 2011; Cenarro, 1998; Guardia, 2020).

La conclusión de la guerra civil no marcó el inicio de la paz, sino más bien desencadenó otro conflicto; una política de represalia por parte de los vencedores hacia los vencidos. Este periodo dio paso a la dictadura franquista, un tiempo marcado por la continuación de numerosos crímenes y actos atroces.

2.2.2. Entre leyes y castigos. La represión “legal” durante la dictadura

Después del final de la guerra, la dictadura emergió en una sociedad gravemente dañada por la violencia. Franco y su gobierno, a pesar del final del conflicto, continuaron erradicando cualquier vestigio republicano, suprimiendo cualquier expresión de libertad democrática. La República había representado una oportunidad única para modernizar España. Así, la represión debía ser severa, ya que los principios republicanos y el espíritu democrático habían arraigado profundamente en la sociedad española (Arnabat, 2013; Hernández y Arco, 2011; Mateos, 2011).

Sin embargo, justo antes de acabar la contienda, la represión se llevó a cabo dentro de unos límites legales establecidos. Esto se logró a través de la aplicación de la Ley de Responsabilidades políticas, de 9 de febrero de 1939; normativa que se ocupó de castigar a quienes hubieran promovido lo que se consideraba subversión roja o hubieran dificultado el triunfo del Movimiento Nacional, antes de 1936. Los tribunales encargados de juzgar estos delitos estaban compuestos por personas pertenecientes al Ejército, la Magistratura y el partido de FET y de las JONS. Existían tres grupos de sanciones: el grupo I, relacionadas con las restricciones de actividades (inhabilitaciones); el grupo II, relacionadas con las limitaciones de libertad de residencia (confinamiento, destierro...); y el grupo III, sanciones económicas (pérdida de los bienes y pagos de cantidades) (Ley de Responsabilidades políticas, 1939).

Una vez finalizada la guerra civil e iniciada la dictadura, se siguieron creando otras normativas legales para continuar procesando a numerosas personas contrarias al nuevo régimen. El 1 de marzo de 1940, se creó la Ley sobre la represión de la masonería y del comunismo, la cual permitía castigar a quienes pertenecieran a la masonería, el comunismo, así como a sociedades clandestinas que sembraran ideas contra la religión, la patria y la armonía social (Ley sobre represión de la masonería y del comunismo, 1940). Un año después, el 29 de marzo de 1941, se publicó la Ley para la seguridad del Estado, cuya finalidad era suplir las deficiencias de las anteriores legislaciones (Ley para la seguridad del Estado, 1941), para poder continuar con la represión.

Las diferentes leyes, decretos y normativas hicieron que, progresivamente, a la población reclusa de la guerra civil se fueran sumando otras personas represaliadas. No obstante, con el tiempo, la cantidad de personas en prisiones fue bajando, pese a continuar siendo excesivamente elevada, sobre todo, considerando que muchas de ellas eran encarceladas sin motivo justificado. El descenso en la cantidad de personas presas se debió a que, gradualmente, se dejaba en libertad a algunas de ellas, ya que las cárceles llegaron a su límite de capacidad. Sin embargo, conviene recordar que, aunque salían de prisión, continuaron bajo estricta vigilancia por parte de la Guardia Civil, lo que conllevaba no tener una libertad total (Mateos, 2011; Vega, 2007).

Durante los años posteriores, se continuaron publicando otras normativas con el fin de seguir con la represión y persecución de personas contrarias a los ideales franquistas. Entre ellas, destacó la Ley de Vagos y Maleantes (1954), que perseguía a las personas homosexuales, enfermas mentales o con alguna discapacidad física, entre otras. Además,

en 1958, se formó un tribunal militar específico para enjuiciar las acciones consideradas contrarias al régimen de Franco, etiquetadas como antifranquistas. Años después, en 1963, ese tribunal fue sustituido por el Tribunal de Orden Público, vigente hasta 1977, el cual juzgaba ciertos delitos relacionados con los principios básicos del Estado y el orden público (Ley 154 de 1963). Sin embargo, no tenía otro objetivo que el de “blanquear” la represión de cara al exterior (Alonso, 2017).

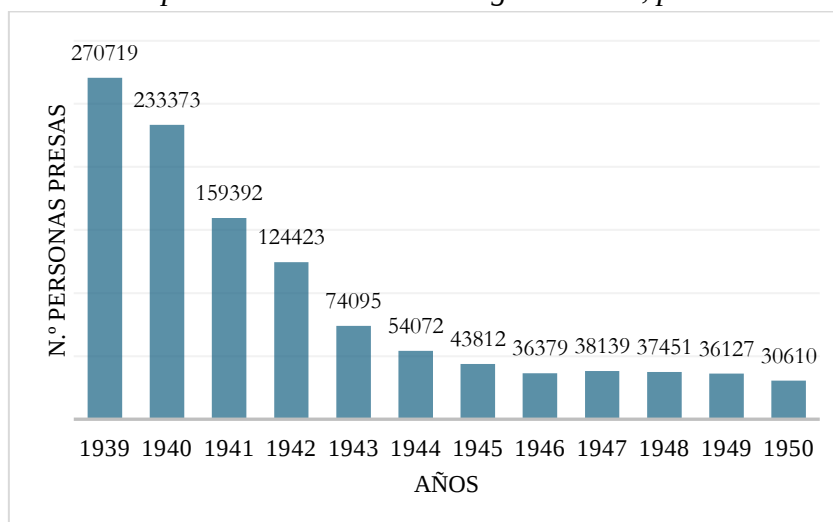
A lo largo de la dictadura franquista, se mantuvo el control mediante la represión y la generación de miedo en la sociedad. Además de estas estrategias, junto con las normativas decretadas, existían tres pilares fundamentales para su continuación: el respaldo del ejército, el apoyo de la Iglesia católica y la ayuda de las familias y los grupos políticos con ideas franquistas y de derechas. Fueron estos elementos los que estuvieron presentes durante todo el periodo dictatorial, con el propósito exclusivo de eliminar cualquier oposición a las ideas impuestas por el régimen (Mateos, 2011; Núñez, 2014).

2.2.3. Vidas encerradas: las prisiones y los campos de concentración

Después del golpe de Estado de 1936, las prisiones se convirtieron en un símbolo representativo de la política represiva aplicada contra todas las personas opuestas al nuevo régimen. El sistema carcelario se erigió como un pilar fundamental en un gobierno cimentado por el miedo, institucionalizando una estrategia de terror a través del encarcelamiento masivo motivado por razones ideológicas (Casanova, 2002; Lafuente, 2002).

Figura 1

Número de personas reclusas tras la guerra civil, por años



Nota. Elaboración propia a partir de Mateos (2011).

Las prisiones franquistas no cumplían con las condiciones básicas de salubridad. Esta ausencia de condiciones higiénicas adecuadas, el inhumano entorno de vida, la indefensión y la masificación en las cárceles propiciaron la aparición de epidemias entre la población reclusa, ocasionando no solo enfermedades de difícil control y erradicación, sino también numerosas muertes. Además, era frecuente que las autoridades militares y

miembros de Falange emplearan la violencia como una práctica habitual (Aguado y Verdugo, 2011; Chaves, 2005; Gómez, 2009).

Desarrollando esta idea, conviene señalar la situación que vivieron las mujeres. En numerosas ocasiones, el simple hecho de tener lazos familiares (un padre, un marido, un hermano...) con personas consideradas opuestas al régimen franquista era motivo suficiente para ser detenida. Las mujeres eran arrestadas y trasladadas a espacios improvisados de manera temporal, normalmente, bajo la vigilancia de milicias falangistas, para, posteriormente, ser trasladadas a prisiones. Así, de acuerdo con la ideología, la moral y la religión católica desempeñaron un papel esencial en el intento de que las prisioneras redimieran su supuesto pecado de subversión. Por ello, se estableció como obligatorio el adoctrinamiento religioso, la asistencia a misa y la comunión. Aquellas mujeres que se negaran a participar en estas actividades eran castigadas y sometidas a diversas torturas, como la prohibición de comunicarse con sus familiares, la ingesta de aceite de ricino o, incluso, el robo de sus propios hijos e hijas (Aguado y Verdugo, 2011).

Figura 2

Cárcel de mujeres de Segovia. 25 de febrero de 1949



Nota. Torrús (2020).

Debido a ello, las prisiones experimentaron un aumento significativo en el número de prisioneros y prisioneras. Esta afluencia generó una situación de hacinamiento en las instalaciones penitenciarias, ya que estaban limitadas en espacio y capacidad, además de que la cantidad de prisiones disponibles resultaba insuficiente para albergar a toda la población reclusa. Esta situación de masificación en las cárceles se intensificó a medida que avanzaban los primeros meses de guerra (Chaves, 2005; Gómez, 2006; Rodríguez, 2007). Para hacer frente a ello, el régimen creó, reformó e improvisó numerosos recintos, que nada tenían que ver con un centro penitenciario, como campos de fútbol, plazas de toros o conventos, los cuales, en numerosas ocasiones, tenían el distintivo de campo de concentración (Hernández, 2023). Según Hernández (2019), se abrieron un total de 296

campos de concentración franquistas², 34 campos de concentración destinados a hospitales de prisioneros³ y 17 campos de concentración para extranjeros durante la Segunda Guerra Mundial. Todos ellos albergaron hombres, salvo pequeños grupos de mujeres documentados durante los primeros días. Allí, los prisioneros vivían la miseria, la deshumanización, las enfermedades e, incluso, la explotación laboral⁴.

Figura 3

Campo de concentración de San Pedro de Cardeña (Burgos)



Nota. Hernández (2019).

2.2.4. Vidas desplazadas y marginadas: el exilio

Además de las terribles pérdidas de vidas a causa de los encarcelamientos y los asesinatos, algunas familias se vieron obligadas a emigrar, por el miedo físico y psicológico, en busca de refugio y mejores condiciones de vida durante la guerra civil. Se estima que alrededor de medio millón de personas tomaron la difícil decisión de abandonar el país durante este periodo. Sin embargo, con el inicio de la Segunda Guerra Mundial, a finales del verano de 1939, este flujo migratorio disminuyó notablemente, con unas 150000 personas abandonando España. Tras el final del conflicto mundial, numerosas víctimas se vieron obligadas a tomar el camino del exilio; alrededor de 35000 habitantes marcharon del país en ese momento, con miles de personas más uniéndose a lo largo de los años posteriores, en busca de condiciones más seguras y estables en el extranjero (Alted, 2002; Mateos, 2011).

² 52 en Andalucía, 18 en Aragón, 12 en Asturias, 7 en Baleares, 5 en Canarias, 10 en Cantabria, 38 en Castilla-La Mancha, 24 en Castilla y León, 14 en Cataluña, 41 en la Comunidad Valenciana, 9 en Euskadi, 17 en Extremadura, 11 en Galicia, 2 en La Rioja, 16 en Madrid, 11 en Murcia, 4 en Navarra, y 5 en Ceuta, Melilla, Protectorado de Marruecos y el Sáhara español.

³ 8 en Cataluña (Barcelona), 6 en Cantabria, 1 en Andalucía (Córdoba), 11 en Euskadi (4 en Guipúzcoa y 7 en Vizcaya), 5 en Aragón (3 en Huesca y 2 en Zaragoza), 1 en Madrid (Getafe), y 2 en Navarra.

⁴ En muchas ocasiones, la vida en las prisiones era similar a la de los campos de concentración. Sin embargo, no tenían la nomenclatura de este tipo de espacio (Hernández, 2023).

El exilio que se produjo durante esta época fue sumamente diverso, dependiendo de varios factores, como la procedencia geográfica en España, la composición demográfica, el nivel socioeconómico y las afinidades políticas y sindicales de las personas exiliadas. Su acogida varió según los países receptores, siendo Francia el que recibió el mayor número de personas desplazadas; unas 440000. Sin embargo, parte de la opinión pública francesa mostró rechazo hacia la presencia de estas personas, lo que llevó al gobierno francés a fomentar el retorno de los exiliados y las exiliadas a España o a su reubicación en otros países, sobre todo, en zonas de Suramérica. México fue el país que mayor número de personas refugiadas recibió; alrededor de 21000. No obstante, más allá de la cantidad, lo destacable fue el perfil cualitativo de los recién llegados, quienes, en su mayoría, eran figuras políticas, intelectuales, artistas o científicos (Alted, 2002; Monleón, 2010; Teruel, 2011).

Figura 4

Llegada de personas refugiadas a Colliure (Francia)



Nota. Rojo (2019).

Por su parte, muchas de las personas que permanecieron en Francia fueron desplazadas a centros de acogida, con condiciones inhumanas, motivo por el cual algunas acabarían falleciendo. A ello se le sumó que, durante la Segunda Guerra Mundial, alrededor de 30000 españoles y españolas fueron inicialmente reclusos en campos de trabajo y, posteriormente, trasladados a campos de concentración bajo el régimen nazi. Parte de estas personas fueron enviadas a campos de exterminio, como Mauthausen, Ebensee o Ravensbrück, donde sufrieron condiciones atroces. Pese a formar parte de la ciudadanía española, fueron considerados apátridas debido a una decisión que implicó la consulta al gobierno franquista por parte del gobierno alemán sobre cómo manejar su situación. La respuesta proporcionada por el ministro Serrano Suñer fue que no existía ninguna persona española fuera de las fronteras de España, lo que hizo que fueran tratados como personas sin país, dejándoles en una situación de vulnerabilidad extrema (Arnabat, 2013; Fuente, 2019; Rojo, 2019).

Algunas personas que habían sido exiliadas decidieron regresar a España siguiendo las indicaciones del gobierno franquista, que aseguraba que aquellas que no hubieran estado

involucradas en acciones violentas, no tendrían problemas en regresar. Sin embargo, al llegar al país, fueron arrestadas y enviadas a campos de concentración, fusiladas o forzadas a realizar trabajo esclavo (Arnabat, 2013).

Por otro lado, cabe hacer referencia a otro tipo de exilio que sufrió otra parte de la población española: el exilio interior o “insilio” como señala Aznar (2008). En palabras de Salabert (1988), el exilio interior hace referencia a “una realidad que, en sentido lato y como contrapunto a la España descuajada y peregrina del exilio [exterior], incluía y expresaba a la España aherrojada, cautiva y marginada en sus propias entrañas físicas” (p. 11). Se trataba de una forma de castigo que implicaba el destierro provincial, el aislamiento y la marginación de la persona represaliada, privada de vivir en su lugar de origen, alejada de sus familiares y amistades. Así, parte de la ciudadanía que sufrió este exilio, en la mayoría docentes, se vieron en una autocensura y un amordazamiento constante, pues no podían expresar sus pensamientos e ideologías, imponiéndoles procesos de desmemoria (Cagnolati et al., 2023). En ocasiones, el exilio interior fue una tragedia mayor que el exilio fuera de las fronteras españolas (Porto, 2005).

La realidad emocional de los exiliados se caracterizaba por el desarraigo y la alienación. El desarraigo describe el trauma experimentado por un individuo al romper con su entorno natural. Se trata de un proceso de desconexión forzada con el lugar que se considera hogar, lo que genera una significativa sensación de pérdida. Por su parte, la alienación revela el conflicto emocional que emerge cuando ese individuo es obligado a distanciarse de su propio ser y de su identidad, lo que provoca una profunda desconexión emocional y existencial (Ascunce, 2008).

Asimismo, Cagnolati et al. (2023) hablan del término “autoexilio preventivo”, aludiendo a una forma de exilio profesional que muchos profesionales de la enseñanza adoptaron como medida de supervivencia. Este autoexilio surgió como respuesta a situaciones de desánimo pedagógico, marginación en el entorno escolar, acoso profesional y hostigamiento social, así como la necesidad obligada de adaptarse a la nueva escuela nacionalcatolicista. Se vieron obligados, en definitiva, al destierro profesional.

2.3. LA OSCURIDAD EN SEGOVIA: LA REPRESIÓN FRANQUISTA EN LA PROVINCIA⁵

Cualquier rincón de España fue testigo de las múltiples atrocidades derivadas de la guerra civil y el régimen franquista, extendiendo sus efectos, incluso, a las provincias y localidades más pequeñas del país. Segovia, dentro de este contexto, no fue una excepción, experimentando una intensa represión con el propósito de consolidar el régimen instaurado.

⁵ El presente apartado se ha elaborado gracias a las investigaciones llevadas a cabo por el historiador segoviano Santiago Vega Sombría (2001, 2002a, 2004, 2005, 2007 y 2008).

En la provincia de Segovia, la sublevación se inició dos días después del golpe de Estado militar, el 19 de julio de 1936. En la capital segoviana, específicamente, no se presentó resistencia, ya que sus habitantes no realizaron acciones de desafío a los golpistas. Por el contrario, algunos municipios, como fue el caso de Bernardos, Chañe, Coca, Cuéllar, El Espinar, La Granja, Nava de la Asunción o Valsaín, sí se opusieron a los sublevados, siendo estas localidades donde las organizaciones de carácter obrero tenían una mayor influencia.

El 20 de agosto de 1936 se registró el único enfrentamiento armado en la provincia, marcando el inicio de la contienda en este territorio. El conflicto tuvo como resultado cuatro víctimas mortales de los defensores de la legalidad republicana, acompañadas por ochenta y cuatro personas acusadas, y una baja de los golpistas. No obstante, desde el mismo día del golpe de Estado, se llevaron a cabo múltiples detenciones.

Al mismo tiempo, conforme las fuerzas franquistas avanzaron en su sublevación, organizaciones obreras y partidos políticos de izquierda se sumaron a la huelga convocada por los sindicatos UGT y CNT. Esta iniciativa tuvo como objetivo resistir a las fuerzas militares que se dirigían hacia el Alto del León, en el Puerto de Guadarrama, además de intentar bloquear el acceso al tren proveniente de Medina del Campo (Valladolid).

Con el triunfo del golpe de Estado en Segovia, se inició la difusión de la ideología fascista, acompañada de una terrible práctica represiva. Esta represión se hizo sentir de manera notable en los municipios y los barrios con predominio de la clase trabajadora y tradición de izquierdas, lo que llevó a caracterizarla como claramente clasista. Un ejemplo palpable de esta situación se evidenció en el barrio de San Lorenzo (Segovia), donde, en agosto de 1936, al menos cinco personas fueron fusiladas, destacando la naturaleza discriminatoria de la represión en función de las afiliaciones políticas y sociales.

En las zonas rurales, se manifestaron conflictos vecinales y familiares como consecuencia de desacuerdos políticos o venganzas. Estos desacuerdos generaron numerosas acusaciones hacia las personas relacionadas con el ideario republicano, con afinidades ideológicas de izquierdas o en desacuerdo con la ideología franquista. Este clima de denuncias internas afectó a personas que, a pesar de estar involucradas en conflictos domésticos, no tenían relación alguna con el golpe de Estado; se aprovechó el pretexto de discrepancia con el nuevo régimen para llevar a cabo una venganza. Como resultado de estas actitudes, numerosas personas fueron acusadas, enfrentándose a ejecuciones, encarcelamientos o consecuencias económicas negativas. Las detenciones se iniciaron en aquellas localidades que, inicialmente, se resistieron y se opusieron al nuevo régimen. Como consecuencia, se arrestaron a los alcaldes de varios municipios, entre ellos los de Bernardos, Otero de Herreros y Sepúlveda, así como a presidentes o personas vinculadas a las sedes de las Casas del Pueblo en lugares como Bernardos, Coca, Labajos, Segovia o Sepúlveda.

Ante esta situación, muchas personas optaron por esconderse en diversos lugares, como pinares, viviendas ajenas o, incluso, cuevas, buscando refugio y evitando los peligros que percibían a su alrededor. Este comportamiento se convirtió en una estrategia de

supervivencia ante la persecución desencadenada por las autoridades del nuevo régimen. En este momento, cabe recordar y hacer especial mención a las familias, pues ellas sufrieron las consecuencias directas de las detenciones, los encarcelamientos y los asesinatos.

En el contexto urbano de Segovia, antes del estallido de la guerra civil, existían exclusivamente dos prisiones: la Prisión Provisional, destinada a las personas detenidas, procesadas y penadas, y el Hospital Asilo Penitenciario, orientado a las personas reclusas enfermas y ancianas. En Cuéllar, por otro lado, se disponía de la Prisión Central –ubicada en el castillo–, diseñada para aquellas personas con penas de larga duración. La masiva oleada de detenciones generó una saturación en las cárceles existentes. Como respuesta, se procedió a habilitar estructuras adicionales, tales como los corrales del Palacio de La Granja o las mazmorras del Alcázar de Segovia, lugares que no estaban adecuados para satisfacer las necesidades básicas de los presos en términos de alimentación, higiene o descanso. La abrumadora cantidad de personas recluidas resultó en una rápida ocupación de estos nuevos espacios, exacerbando aún más la precariedad de las condiciones de detención.

Figura 5

Prisión Central de Cuéllar, Segovia (1959)



Nota. El Norte de Castilla (2016).

Además, se crearon dos campos de concentración en la provincia, aparentemente provisionales. Uno de ellos se encontraba en el municipio de Armuña. Aunque con ubicación desconocida, se tiene conocimiento de que reunió a más de 900 prisioneros y que operó, al menos, desde el 6 hasta el 13 abril de 1939. El otro estuvo ubicado en la localidad de Cerezo de Abajo. Se trataba de un recinto al aire libre rodeado de alambradas, el cual contaba con tiendas de campaña para los más de 5000 prisioneros. Este campo de concentración funcionó desde finales de marzo de 1939 hasta finales de abril de ese

mismo año. No obstante, junto con estos, pudo haber otros dos más: uno en La Granja, el cual pudo estar operativo en septiembre de 1937, y el otro cerca del cementerio de la ciudad (Hernández, 2019).

Desde el 19 de julio de 1936 hasta finales de agosto de ese mismo año, 742 habitantes de Segovia fueron sometidos a detención. Los primeros que ingresaron en las prisiones bajo el régimen franquista provenían de localidades como Bernardos, Cuéllar, Coca, El Espinar, La Granja y Nava de la Asunción. Algunas de las personas detenidas experimentaron varias horas de interrogatorio. Sin embargo, otras se enfrentaron a consecuencias más severas, ya que fueron sometidas al maltrato físico, con el objetivo de obtener información sobre otros compañeros, como su ubicación, facilitando así la continua detención de personas.

En relación con la represión física “ilegal”, es destacable mencionar que los fusilamientos se llevaron a cabo en toda la provincia segoviana, con la intención de infundir el pánico en todo el territorio. El mes de agosto de 1936 se reveló como especialmente trágico, ya que la mayoría de las ejecuciones tuvieron lugar en ese periodo: 135 de un total de 213 personas acusadas. Esto implicaba que, de todas las detenciones efectuadas ese mes, el 63,4% culminaron en asesinatos.

En este contexto represivo, al igual que en el resto de la geografía española, se observaron prácticas recurrentes conocidas, como ya se ha explicado, como “sacas” y “paseos”. Grupos afiliados a la Falange recorrían la provincia con la intención de ejecutar a personas que, en su mayoría, habían sido denunciadas por sus propios vecinos. En Segovia, se llevaron a cabo múltiples sacas, siendo la primera el 15 de agosto de 1936, en la que se documentaron un total de diez muertos, siete provenientes de la Cárcel Real [actual Casa de la Lectura de Segovia] y tres de la Prisión Provincial –entre las víctimas se encontraban los maestros Pedro Natalías García⁶ y Julio Fuster García–. Sin embargo, testimonios recogidos por Vega (2008) sugieren que el número de víctimas podría ascender, posiblemente, hasta quince. La segunda saca tuvo lugar el 21 de agosto de ese mismo año, con personas procedentes de la prisión de Sepúlveda. Entre los afectados, se encontraban el maestro Ángel Prieto Alonso, el alcalde y el presidente de la Casa del Pueblo. Posteriormente, en septiembre de 1936, el maestro de Castrojimenó, Juan Santos Fernández, y tres agricultores de Condado de Castilnovo sufrieron consecuencias similares. En las zonas de Cuéllar y San Ildefonso, estas prácticas también se llevaron a cabo, aunque se desconocen datos sobre ellas. Aunque menos frecuentes, se registró, al menos, un paseo, alrededor del 30 o 31 de agosto. Durante este traslado, supuestamente hacia Valladolid, siete personas fueron fusiladas en la zona de Puente Uñez⁷. Entre las víctimas se encontraban un maestro –Ángel Gracia Morales⁸–, un médico, un teniente de la Guardia Civil retirado, un secretario municipal, dos dirigentes de la Casa del Pueblo de la capital y un político de izquierdas. Pese a no estar registrado como paseo, también puede considerarse así la ejecución del maestro de Carrascal del Río, Fernando Norberto

⁶ Su familia forma parte de esta investigación.

⁷ En algunos documentos se puede encontrar como Puente Oñez.

⁸ Su familia forma parte de esta investigación.

Cerezo Marinero⁹, y su hijo, Manuel, el 12 de agosto de 1936 en Castillejo de Mesleón (Riomesta, 2019) o en Castrojimeno (Mora, 2019). El considerable número de ejecuciones revela que, en parte, el propósito principal era infundir el terror en la población, ya que se llevó a cabo el asesinato de multitud de personas sin haber, previamente, ningún conflicto.

Debido a las numerosas medidas represivas implementadas durante el conflicto bélico, se llevaron a cabo numerosos juicios. En 1936, se imputó a 680 personas, resultando en un total de 133 procedimientos judiciales; en 1937, esta cifra disminuyó a 101, con 225 personas acusadas; y en 1938, se procesaron a 116 acusados. No obstante, tras la finalización de la guerra civil, las detenciones persistieron, debido al retorno de los combatientes republicanos a sus lugares de origen. En consecuencia, en los primeros años de dictadura, se condenó a 1175 residentes. Además, es importante destacar que algunos ciudadanos, al igual que otros muchos españoles, fueron trasladados a campos de concentración nazis, después del inicio de la Segunda Guerra Mundial. Según *El Adelantado* (2019), se tiene constancia de que 31 habitantes de Segovia fueron encerrados en estos lugares, siendo cinco de la capital y veintiséis del resto de la provincia.

2.4. EL MAGISTERIO REPUBLICANO: CONCEPTO Y TIPOLOGÍA GENERACIONAL

Pozo (2012) señala que, terminada la dictadura, se inició la publicación de los primeros documentos acerca de la educación durante el periodo de la Segunda República. En ellos, se empleaba el término de “docentes republicanos”. Sin embargo, se trataba de un término bastante amplio, que carecía de una especificación clara sobre las características de estos maestros y estas maestras. Así, la autora se enfocó en el significado del concepto de magisterio republicano, haciendo referencia a que este término no se centraba en la época en la que vivieron y desarrollaron su pedagogía, sino en una serie de ideas, pensamientos y características comunes. De manera general, el Magisterio Republicano se caracterizaba por encarnar tres conceptos fundamentales: (a) la ilusión en la construcción de un nuevo país, (b) la obsesión y la dedicación para lograr esta transformación mediante la educación, y (c) el entusiasmo por establecer una escuela pública, de calidad y accesible a toda la sociedad. A pesar de la necesidad de cambio compartida por estos maestros y estas maestras, no todos tenían la misma visión sobre cómo llevar a cabo la enseñanza. Por eso, como se ha anticipado en la introducción de esta tesis, la autora propone identificar tres grupos dentro del concepto Magisterio Republicano: el Magisterio Regeneracionista, el Magisterio Renovador y el Magisterio Nuevo¹⁰.

⁹ Su familia forma parte de esta investigación.

¹⁰ Pese a considerarse como distintas generaciones, es importante señalar que estos grupos pueden desarrollar sus enfoques pedagógicos en el mismo contexto temporal.

2.4.1. Magisterio Regeneracionista

La primera generación del Magisterio Republicano es la denominada Magisterio Regeneracionista, la cual incluye a los docentes nacidos entre 1866 y 1886, cuya pedagogía se desarrolló, aproximadamente, entre 1890 y 1910.

Este reducido conjunto de profesionales se vio influenciado por el pensamiento del intelectual Joaquín Costa, cuyo discurso resaltaba la importancia de los maestros y las maestras en la transformación del país. Así, los regeneracionistas compartían una serie de atributos que incidían, directamente, en su perspectiva educativa. Algunas de las características comunes eran: (a) ser pioneros en viajar al extranjero como parte de su formación, previa creación de la JAE. Tenían una fuerte creencia en la influencia y la adopción de prácticas educativas europeas. De esta manera, los viajes les permitieron cuestionar y rechazar ciertas tareas consideradas superfluas. (b) Considerar que para transformar la educación eran fundamentales dos aspectos: la implementación de la escuela graduada y la promoción de la divulgación del conocimiento de la época. (c) Abogar por una educación integral; buscaban establecer un nuevo plan de estudios donde las actividades prácticas cobraran un papel central, así como la idea de educar a hombres y mujeres juntos, promoviendo la coeducación. Además, respaldaban la enseñanza de las ciencias también para las mujeres. Y (d) creer en la relevancia de formar asociaciones con el propósito de unirse y llevar a cabo encuentros pedagógicos. Esto se materializaría mediante la creación de la Asociación Nacional del Magisterio Primario, que no solo organizaba reuniones, sino que también llevaba a cabo programas de formación pedagógica.

Este grupo de regeneracionistas se vio involucrado en una controversia significativa en 1913 sobre la enseñanza del catecismo. El conde de Romanones propuso permitir la opción de cursar la asignatura “Doctrina Cristiana” en las escuelas públicas, lo cual desagradó, incluso, al magisterio más conservador, quien recogió firmas en rechazo a la propuesta, pues abogaban por la obligatoriedad de la materia. Por su parte, un grupo considerable de docentes e intelectuales defendía la libertad de cátedra, uniendo fuerzas para enfrentar la postura católica y privada. Este hecho marcaría la primera colaboración conjunta entre intelectuales y docentes en el país.

Asimismo, gran parte del Magisterio Regeneracionista logró adquirir un significativo reconocimiento en el ámbito educativo nacional; muchos maestros y muchas maestras fueron designados como directores de centros educativos en las principales ciudades españolas, mientras que otros obtuvieron cargos en la Inspección de Primera Enseñanza.

2.4.2. Magisterio Renovador

La segunda generación del Magisterio Republicano es la denominada Magisterio Renovador, la cual engloba a los maestros y las maestras nacidos entre 1887 y 1905, y cuya labor educativa se desarrolló entre 1914 y 1918.

Los renovadores, influenciados, principalmente, por las ideas de Ortega y Gasset, creían que tenían la capacidad de transformar la sociedad a través de tres áreas fundamentales: su pedagogía, la Inspección de Primera Enseñanza y sus contribuciones a la prensa de ámbito pedagógico. Esta confianza se basaba en la creencia de que estaban mejor preparados profesionalmente que la generación anterior, pues muchos de ellos fueron los primeros en cursar los estudios del Plan de 1914 diseñado para las Escuelas Normales; plan que beneficiaría a numerosos profesionales de la educación.

Este grupo de docentes, además de tener una base cultural sólida, compartían una serie de rasgos distintivos, entre los que destacaron: (a) tener como prioridad acercar la cultura a las zonas rurales, adoptando un enfoque diferente al de sus predecesores. Este acercamiento se tradujo, posteriormente, en las Misiones Pedagógicas. (b) Ser testigos de las tendencias educativas en el extranjero durante sus viajes por Europa, financiados, principalmente, por la JAE. Estos viajes les permitieron comprobar cómo ciertos métodos pedagógicos podían beneficiar a su alumnado. Sin embargo, esta experiencia también les ayudó a reflexionar más sobre su propio trabajo y ser más críticos respecto a las nuevas innovaciones educativas provenientes de otros países. (c) Revivir la noción de los congresos pedagógicos provinciales que, en el caso de Segovia, servirían de soporte a los conocidos Centros de Colaboración Pedagógica, los cuales se constituyeron en espacios de discusión e intercambio de inquietudes y vivencias pedagógicas. (d) Basarse en el enfoque educativo que fundamentaba el programa de Instrucción Pública de 1918, elaborado por el pedagogo Lorenzo Luzuriaga. A partir de este programa, abogaron por la coeducación, promovieron el desarrollo de habilidades manuales, valoraron la educación física y buscaron integrar la escuela en el entorno más cercano. Y (e) crear la Unión de Jóvenes Maestros, en 1922, una agrupación que se basaba en los principios defendidos por Ortega y Gasset y otros intelectuales pertenecientes a la generación de 1914. Esta asociación no duró mucho tiempo, ya que muchos docentes acabaron uniéndose a la Asociación General de Maestros de la UGT.

Al igual que la generación predecesora, el Magisterio Renovador buscaba reformar la educación a medida que la sociedad progresaba. Su objetivo era contribuir, aportando soluciones, a la mejora del país, lo que, además, podría cambiar la percepción negativa que se tenía del magisterio. No obstante, a pesar de tener en común ciertas ideas con los regeneracionistas, los renovadores los consideraban representantes de una pedagogía clásica, ejemplificada en España por instituciones como la ILE.

Finalmente, durante el transcurso de la Segunda República, sería esta generación de docentes quien vivió, por primera vez, la incorporación de mujeres como directoras de escuelas mixtas y, por consiguiente, como coordinadoras de claustro tanto de maestros como de maestras.

2.4.3. Magisterio Nuevo

La última generación de docentes pertenecientes al Magisterio Republicano es la denominada como Magisterio Nuevo. Esta generación hace referencia a los maestros y las maestras nacidos entre 1910 y 1915, cuya labor educativa empezó a partir de 1931,

con el inicio de la República. Sin embargo, debido al golpe de Estado esta generación de docentes no pudo desarrollarse plenamente.

Estos profesionales, para ingresar en las Escuelas Normales, se formaron a través de los Cursos de Selección Profesional. Una vez completada su formación, mostraron un gran entusiasmo y determinación para aplicar en sus aulas todo lo aprendido. Así, muchos de ellos optaron por realizar prácticas voluntarias e, incluso, cubrir bajas de los docentes de plantilla (Pozo, 2012). Sin embargo, en términos generales, gran parte de esta generación de docentes comenzó su trayectoria profesional durante el transcurso de la guerra civil, desarrollando su pedagogía en residencias o colonias infantiles, siendo estas, en ocasiones, sus primeras experiencias docentes.

Esta generación se distinguía por su profundo conocimiento teórico de las ideas pedagógicas extranjeras, lo cual era criticado por los maestros y las maestras de la generación anterior. El Magisterio Renovador argumentaba que carecía de familiaridad con el pensamiento de educadores del país. Otra crítica hacia ellos radicaba en su entusiasmo por cambiar las metodologías educativas vigentes, ya que, aunque poseían nociones sobre diversos métodos, se cuestionaba su habilidad para aplicarlos efectivamente en la práctica. Por ello, eran considerados poco reflexivos en su labor docente y carentes de adaptabilidad a la realidad escolar. Pese a estas críticas, el Magisterio Nuevo se consideraba a sí mismo mejor preparado y con mayor conocimiento en diversos aspectos educativos que sus compañeros renovadores.

Esta percepción que tenían sobre sí mismos los llevó a separarse de la Asociación Nacional del Magisterio, de la cual formaban parte, optando por establecer su propia organización: la Asociación Profesional de Maestros Nuevos. Su objetivo seguiría siendo la renovación pedagógica, pero con enfoques distintos a los de la asociación anterior. No obstante, a pesar de críticas adversas, el gobierno de la República confiaba en que esta generación fuese la vanguardia en la transformación social.

2.5. REPRESIÓN Y ESCUELA. LA PERSECUCIÓN EN LA ENSEÑANZA DESDE LA GUERRA CIVIL

La depuración del cuerpo docente, en todos los niveles educativos, se convirtió en un instrumento con carga ideológica verdaderamente poderoso. La educación fue fundamental para establecer y sostener el nuevo régimen. Así, la persecución y el castigo del magisterio fue el primer paso para establecer un nuevo sistema educativo, enfocado en moldear ideológicamente a la ciudadanía sumisa y leal al franquismo (Cazorla, 2016; Zúñiga, 2022).

La depuración del personal público tenía tres metas principales, según Dueñas y Grima (2004). En primer lugar, apartar del cuerpo a aquellas personas que tuvieran afinidad con ideologías de la República o que se mostraran cercanos a ella. En segundo lugar, impedir que los profesionales de la educación con ideas progresistas desarrollaran su labor docente. Por último, recompensar a aquellas personas vinculadas o que colaboraran con el régimen franquista.

Es evidente que la depuración del magisterio no solo estuvo relacionada con la represión política, sino que también tuvo un carácter intelectual. No se limitó, únicamente, a cambiar la orientación ideológica del profesorado, sino que buscó evitar que los niños y las niñas desarrollaran habilidades básicas de razonamiento y comprensión. Así, la persecución hacia los docentes iba más allá del castigo; buscaba prevenir la recuperación de habilidades de pensamiento crítico en las escuelas (Hernández y Hernández, 2009; Ramos, 2006; Reig, 1996; Vega, 2005).

Entre agosto y septiembre de 1936, se emitieron una serie de comunicados que requerían un informe detallado sobre la conducta política y moral de cada profesional de la educación; se sancionaban la afiliación a partidos políticos o sindicatos de izquierda, la falta de religiosidad, la pedagogía renovadora e, incluso, comportamientos personales. Posteriormente, en octubre, se estableció que cualquier solicitud de vacante por parte del profesorado debía ir acompañada de un certificado favorable, que contara con la aprobación del alcalde, el cura y el jefe de la Guardia Civil del último lugar donde el docente hubiera ejercido su labor pedagógica. Esta primera depuración dependía de los rectorados (Dueñas y Grimau, 2004; Gallego, 2017).

A través del Decreto 66, de 8 de noviembre de 1936, Franco estableció cuatro comisiones depuradoras, orgánicamente dependientes de la Comisión de Cultura y Enseñanza, para continuar con la represión al cuerpo docente: la Comisión A, responsable de valorar al personal universitario, principalmente, catedráticos; la Comisión B, encargada de examinar al profesorado de la Escuela de Ingenieros y Arquitectos, cuyo proceso de depuración sería similar al de la comisión anterior; la Comisión C, responsable del personal de instituto, de las Escuelas Normales de Comercio, Artes y Oficios, de la Inspección de Primera Enseñanza y de la sección administrativa; y la Comisión D, relativa al magisterio, en la que se incluía a docentes interinos y en periodo de prácticas. Estas dos últimas mencionadas se constituyeron en cada provincia. Las cuatro comisiones depuradoras eran las encargadas de establecer tres propuestas distintas de resolución: absolución, traslado y separación del servicio. La absolución iba dirigida a aquellas personas que, pese a ser acusadas de potenciar o crear un ambiente revolucionario, hubieran demostrado lo contrario. El traslado para aquellas personas que, a pesar de su conducta moral y profesional adecuada, hubieran simpatizado con partidos nacionalistas. Por último, la separación del servicio para aquellas personas simpatizantes o pertenecientes al Frente Popular, sociedades secretas, sindicatos, laicismo o contrarias al tradicionalismo, entre otros (Dueñas y Grimau, 2004; Fernández y Agulló, 1999a; Martín y Grana, 2019; Negrín, 2016; Ramos, 2006).

Poco antes de finalizar la guerra, se promulgaron la Ley de 10 de febrero de 1939, con el propósito de continuar la investigación del personal funcionario (Ley 10 de 1939) y la Orden de 18 de marzo de 1939, por la que se creó, en el Ministerio de Educación Nacional, la Comisión Superior Dictaminadora. Esto tuvo como resultado, en los años posteriores a la guerra, imputaciones continuas contra el cuerpo docente por diversas acusaciones relacionadas con sus responsabilidades en el ejercicio de sus funciones. Junto con estas acusaciones y sanciones, cabe recordar que la persecución al magisterio, así como al resto

de profesionales de la enseñanza, iba acompañada de otras graves consecuencias; desde la incautación de bienes y sanciones económicas, hasta el propio asesinato, atravesando las torturas y los encarcelamientos (Dueñas y Grimaú, 2004; Ramos, 2006).

2.5.1. La represión al cuerpo docente en Segovia¹¹

En Segovia, la represión dirigida hacia los profesionales de la enseñanza se manifestó de manera inmediata y significativa. El 13 de agosto de 1936, se emitió una circular que notificaba la suspensión de empleo y sueldo para un total de setenta y cuatro maestros y maestras, “por pertenecer o haber pertenecido a la Asociación marxista titulada «Trabajadores de la Enseñanza»” (BOP, 14 de agosto de 1936, p. 1)¹².

Posteriormente, el 25 de ese mismo mes, otros treinta y dos profesionales recibieron la comunicación del cese de su destino y la baja laboral. Cinco días después, la misma medida se aplicó a otros cinco maestros, seis profesores de instituto y tres docentes de la Escuela Normal.

En la primera semana de septiembre, veintiún maestros y cuatro maestras fueron objeto de sanciones. Posteriormente, recibieron sanción otros seis estudiantes de la Escuela Normal, junto con un profesor de instituto. Entre el 20 y 29 de este mismo mes, se registraron sanciones para dos maestros, una maestra y tres estudiantes de la Escuela Normal. En el transcurso del mes de octubre, se mantuvo la tendencia represiva. El día 6, se impusieron sanciones a un maestro y una maestra. Aproximadamente una semana después, se incorporaron al listado un profesor de instituto y un maestro y, el día 20, se sumó a la misma otro docente más.

Durante los primeros meses de la guerra, el gobernador civil emitió condenas contra un total de ciento cuarenta y tres profesionales de la educación. Este porcentaje representaba el 27,03% del cuerpo docente. Además de este significativo número de docentes, se sumaron a la lista ocho profesores de instituto, tres profesores de la Escuela Normal y nueve alumnos de esta última.

Al acceder a los resúmenes de los expedientes de depuración del AGA, se evidenció la extensión de la represión sufrida por un considerable número de docentes. Tras analizar el 82,66% de los expedientes correspondientes al periodo entre 1936 y 1937, se reveló que, de un total de quinientos cincuenta y tres profesionales, doscientos treinta y nueve de ellos fueron imputados con cargos. Además, de los trescientos catorce restantes que lograron mantener sus funciones docentes, cincuenta y uno fueron restituidos, indicando que estos docentes, en algún momento, fueron objeto de sanciones previas. Pese a que el proceso depurador en la provincia llegó a su fin a finales de 1938, a comienzos de

¹¹ Este apartado se ha elaborado a partir del estudio realizado por Carlos de Dueñas y Lola Grimaú (2004); un trabajo de notable relevancia para el conocimiento histórico sobre la persecución a los maestros y las maestras de la provincia de Segovia. Además, se han consultado los Boletines Oficiales de la Provincia desde agosto hasta diciembre de 1936, ubicados en el Archivo de la Diputación de Segovia.

¹² Los nombres de los profesionales de la enseñanza que fueron depurados y que aparecieron en los BOP se pueden consultar en el Anexo I.

diciembre se emitieron dos listados de afectados: doscientos sesenta y seis maestros, por un lado, y doscientos veintiocho, por otro, fueron castigados.

La comisión D de la provincia subrayaba que, junto con las propuestas de sanción, se debían incorporar diversos informes adicionales, proporcionados por el cura, el jefe de la Guardia Civil, el alcalde, el de varios vecinos –generalmente, dos–, el de dos maestros –normalmente eran siempre los mismos–, y, en ciertos casos, el de Falange. Estos documentos detallaban aspectos relacionados con cuatro categorías de acusaciones: ideológicas, religiosas, éticas y de comportamiento moral, así como aquellas vinculadas al ámbito profesional.

La provincia de Segovia fue uno de los territorios del país en los que más se castigó al magisterio y al profesorado, posiblemente debido al ambiente de renovación y a las numerosas iniciativas pedagógicas que se desarrollaron en la provincia en las décadas de 1920 y 1930. Segovia era uno de los lugares más avanzados en materia de educación a comienzos del siglo XX, gracias al asociacionismo y los viajes de los maestros y las maestras pensionados.

Los sublevados veían nítidamente la importancia de la escuela como instrumento fundamental de transmisión ideológica, como agente socializador del nuevo régimen. Conscientes de ello, el esfuerzo de las autoridades nacionales fue conseguir un Magisterio homogéneo que llevara a la práctica la labor de transmisión ideológica de los valores nacionales y católicos. De su consecución dependía en gran medida la continuidad del régimen, y es evidente que realizaron un buen trabajo, pues la dictadura se prolongó durante décadas y sus consecuencias aún se hacen sentir en distintos ámbitos de la vida cultural y política. (Vega, 2005, p. 223)

2.5.1.1. Cargos y sanciones que sufrió el magisterio segoviano

Los estudios de Sonlleve y Sanz (2020; 2022) abordan los cargos a los que se enfrentaron los maestros y las maestras en Segovia. Sin embargo, los resultados pueden extrapolarse al ámbito provincial, dado que las medidas represivas en la capital segoviana durante la contienda y la dictadura afectaron al resto de la provincia de forma similar. De esta manera, podemos encontrar los siguientes cargos:

- a) Los cargos políticos: incluyen a aquellos docentes vinculados a partidos políticos, ideologías, afiliaciones a organizaciones o actividades de izquierdas. Ejemplos de maestros con estos cargos son Ángel Gracia Morales, Francisco Moreno y Pedro Natalías García, mientras que algunas maestras afectadas fueron Fuencisla Moreno Velasco¹³, Carlota Benito Martín y Águeda Valverde Estebaranz.
- b) Los cargos sindicales: se refieren a los docentes afiliados a sindicatos como la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza o la Asociación Provincial de Magisterio. Francisco Alonso Laguna, Pablo de Andrés Cobos¹⁴, Norberto Cerezo

¹³ Su familia forma parte de esta investigación.

¹⁴ Su familia forma parte de esta investigación.

Marinero, Ángel Costa González¹⁵ o José Pérez Palomar son ejemplos de maestros vinculados a estos sindicatos, y entre las maestras afectadas se encuentran Purificación Cerezo Gil¹⁶, Fernanda Jiménez Moreno, Fuencisla Moreno Velasco o Visitación Tomé Villoslada.

- c) Los cargos religiosos: involucran a aquellos que no profesaban la religión católica, no asistían a actos religiosos o estaban apartados de las clases de religión. Algunos maestros con estos cargos fueron David Bayón Carretero¹⁷, Hermenegildo Domínguez Martín o Andrés Eladio Benito. Por su parte, algunas maestras fueron Catalina Arribas Arribas o María del Carmen García Salinero.
- d) Cargos culturales: engloban a aquellos docentes que participaban en actividades culturales e intelectuales, como lectura, participación o dirección de prensa de izquierdas. En este ámbito destacan maestros, como Julio Fuster García o Pedro Natalías García, o maestras, como Encarnación Alonso, Guadalupe Pardo o Catalina Trapero.
- e) Cargos morales: se refieren al señalamiento debido al mal ejemplo de la conducta de algunos docentes como Pedro Natalías García y Águeda Valverde Estebanz.
- f) Cargos profesionales: relacionados con actitudes contrarias al régimen dentro del aula. Algunos maestros fueron Desiderio López Velicia o Eutiquio Rodríguez García.

La imposición de estos cargos condujo a una serie de sanciones, las cuales, en ocasiones, se realizaban de manera conjunta. Así, numerosos docentes no solo se enfrentaron a una única sanción, sino que se enfrentaron a varias a la vez, lo que significó que experimentaran serios problemas a la hora de desempeñar su labor pedagógica.

Entre las sanciones se incluyeron la suspensión de empleo y sueldo para algunos maestros como Francisco Alonso Laguna, Luis Ferrari Fernández, Norberto Hernanz Hernanz¹⁸ o Ángel Prieto Alonso, así como para algunas maestras como Enriqueta Castellanos Pereda¹⁹ o Fuencisla Moreno Velasco; la inhabilitación para desempeñar cargos directivos y de confianza, como fue el caso de maestras como Purificación Cerezo Gil, Felicitas Guantes Herrero o Asunción Tomé Villoslada, y maestros como Julio Gutiérrez Gil o Francisco Hernando Barreno; el traslado forzoso dentro de la provincia, como sufrieron Evencio Martín Galán o Eloísa Iglesias Romero; el traslado forzoso fuera de la provincia, como fueron los casos de maestras como Marcelina Alonso Fernández, Purificación Cerezo Gil, Flora Cruz Martínez o Sinforosa González Rodríguez, y maestros como Francisco Díaz Peñalver, Mariano Horcajo Pérez o Abraham Martín Castellanos; así como detenciones, como las sufridas por Fernando Jorge Mateos, Alejandro Laguna Alonso, Mariano Miguel Cobos o Domitilo de Pablos García; y las consecuencias más extremas, como el fusilamiento, que involucró a docentes como Julio

¹⁵ Su familia forma parte de esta investigación.

¹⁶ Su familia forma parte de esta investigación.

¹⁷ Su familia forma parte de esta investigación.

¹⁸ Su familia forma parte de esta investigación.

¹⁹ Su familia forma parte de esta investigación.

Fuster García, Ángel Gracia Morales, Pedro Natalías García o Bernabé Ranz Vázquez (Dueñas y Grimau, 2004; Sonlleve y Sanz, 2020).

2.6. LAS HERIDAS DEL PASADO. LA MEMORIA HISTÓRICA A TRAVÉS DE LA CULTURA DEL SILENCIO

2.6.1. Entre el miedo y el silencio. El trauma transgeneracional

Los conflictos armados constituyen situaciones que tienen un significativo impacto psicológico y social en las personas, debido a la intensidad de las experiencias vividas durante el enfrentamiento. La guerra civil española se erige como el episodio más impactante y traumático en la historia de España durante el siglo XX. La contienda dejó una huella profunda y perdurable en la memoria de aquellas personas que estuvieron directa o indirectamente involucradas, así como en la de sus descendientes, como resultado de la represión sufrida a lo largo de los años y el miedo que se instauró en la sociedad (Gómez y Hernández, 2011; Pichel, 2019; Reig, 1999; Ruiz-Vargas, 2006).

Aquellas personas que vivieron la guerra civil o la dictadura, ya sea de manera directa o cercana, experimentaron diversas emociones y sentimientos. Sentimientos como el miedo, la angustia o la impotencia se manifestaron biológicamente como respuestas a la represión del régimen franquista. Se trataba de dominar social y políticamente a la población a través de acciones violentas, llevadas a cabo de manera repetida e intimidatoria. Por ello, este miedo paralizador era anticipado debido a las posibles consecuencias que se podían sufrir (Nieves, 2020).

Este fenómeno no solo tuvo un impacto a nivel individual, sino que se extendió a la esfera colectiva, generando un clima emocional compartido por aquellos grupos que experimentaron la misma situación. Así, la propagación de este clima de terror y sumisión se difundió en todas las provincias españolas, influyendo, como consecuencia, en la vida de la sociedad y de cada familia. A causa de ello, una considerable parte de la población optó por el silencio. Se trataba de “olvidar” su pasado reciente. Esto implicaba aislarse socialmente, renunciar a cualquier sentimiento de pertenencia colectiva y mantener un silencio constante, incluso dentro de la propia familia. Esta situación obligaba a una autocensura de la propia historia para sobrevivir en un entorno que reprimía cualquier expresión contraria al régimen. Se experimentó, por tanto, un silencio impuesto por la dictadura; el objetivo era conseguir una vida más duradera del régimen franquista. Prácticamente, nadie se atrevía a abordar cuestiones que pudieran afectar tanto a su propia existencia como a la de sus familiares (González, 2006b; Nieves, 2020; Núñez, 2010; Rodríguez, 2014).

Ha sido tan pronunciado el miedo que ha perdurado a lo largo de todo el periodo de la transición y, aún en el marco de la actual democracia, ha prevalecido un persistente silencio que ha impedido sacar a la luz lo ocurrido.

El miedo de la posguerra española provocó la transmutación ideológica, la salvaguarda en otras identidades, el exilio insoportable de generaciones de españoles, el refugio en otros países de otras tantas. En fin, después de la guerra, lo que aconteció es que buena parte de lo que había sido España, o de lo que hubiera podido ser, se “escondió” de la historia, para no mostrarse más. (Rodríguez, 2014, p. 252)

En este contexto de represión, miedo y silencio, hacer referencia a cualquier aspecto de la historia pasada implica, para la víctima, regresar significativamente en el tiempo y confrontar, una vez más, el dolor emocional experimentado durante esta etapa. Este fenómeno ha ejercido una influencia relevante tanto en la vida individual como en la sociedad en general, lo que justifica la utilización del concepto “trauma” sobre las heridas producidas por desgracias sociales (Rodríguez, 2014; Villasante, 2017).

El sentido de incluir la noción de trauma como parte de los procesos de construcción y deconstrucción de la memoria y del olvido, es contribuir a comprender qué marcas dejan en el nivel subjetivo los procesos represivos, y cómo estas huellas se alojan en los espacios intersubjetivos. (Kaufman, 1998, p. 1)

Dado el carácter de los eventos traumáticos, sus consecuencias perduran de forma que las experiencias vividas del pasado, ya sea en un pasado cercano o distante, continúan ejerciendo influencia de diferentes maneras. Estas experiencias pueden manifestarse o pueden permanecer ocultas, reapareciendo en múltiples formas y amplificando sus efectos (Kaufman, 1998). Además, estos traumas no se limitan a las personas que los experimentaron directamente, sino que pueden tener un impacto en sus descendientes y en las siguientes generaciones (Miñarro y Morandi, 2009). Se trata de una herida emocional que ha sido provocada en un contexto social y continúa en la relación entre el individuo y la sociedad.

Martín-Baró (1990) fue pionero en desarrollar los fundamentos teóricos que aluden al término “trauma psicosocial” para referirse a la herida surgida como consecuencia de un sistema social formado por las injusticias, la opresión y cualquier otro trato inhumano. A pesar de que en numerosas ocasiones se apunta de manera superficial a este tipo de trauma, rara vez se lleva a cabo un análisis en profundidad de su verdadera naturaleza y las consecuencias que tiene en la sociedad actual (Aróstegui, 2006; Villasante, 2017). Diferentes autores y autoras (Faúndez y Cornejo, 2010; Gómez y Hernández, 2011; Ovejero, 2020; Villagrán, 2016) se hacen eco de este concepto, con el fin de considerar la visión de las víctimas de un determinado contexto sociohistórico.

Este trauma mencionado persiste a lo largo del tiempo debido a una serie de factores que lo intensifican y mantienen. En primer lugar, la pertenencia al grupo de víctimas es un aspecto relevante. Numerosas personas que sufrieron la represión durante la guerra civil se sienten aisladas, pues los valores republicanos a los que se aferraban quedaron excluidos de la sociedad. A su vez, el clima social de la época desempeñó un papel crucial en la herida. Los vencidos de la guerra fueron sometidos al silencio a través de amenazas,

persecuciones y acusaciones, lo que, debido al ambiente de miedo generado, limitaba al máximo cualquier expresión. Así, la sensación de pérdida de control sobre sus propias vidas fue común entre las personas afectadas. Después de la contienda, la mayoría experimentó desprotección y soledad, agravando su sufrimiento (Gómez y Hernández, 2011). A todo ello, se le sumó que tuvieron que convivir con la imposición de la ideología franquista, así como con los elementos institucionales actuales, los cuales pueden agravar aún más el sufrimiento, debido a la violencia de Estado (Ovejero, 2020).

Según señala Ovejero (2020), los traumas experimentados por las víctimas del régimen franquista fueron particularmente intensos por diferentes razones. Además de ser heridas que se han prolongado durante un largo periodo de tiempo, no se limitaron únicamente a las víctimas individuales, sino que se extendieron a sus familias, generando traumas colectivos. Las heridas fueron tan dolorosas e imborrables que se transmitieron a sus descendientes; a sus hijos e hijas e, incluso, a sus nietos y nietas (Morandi, 2012). Sin embargo, cada generación ha formado su propio argumento o relato en función de las narrativas transmitidas por las generaciones anteriores. Estas narrativas varían en función del silencio como mecanismo de protección, la información recibida, en la que se omiten las emociones, así como la identificación del estrés y el dolor de sus antecesores (Ancharoff et al., 2010). Esto implica que la generación de personas que nació durante la guerra civil tiene una perspectiva y unas experiencias diferentes en comparación con aquellas nacidas en las décadas de los años sesenta y setenta, y aún difiere más en comparación con las nacidas en los últimos años del siglo XX (Faúndez y Cornejo, 2010; Morandi, 2012; Ovejero, 2020; Rodríguez, 2014).

En la actualidad, principalmente, es la tercera generación de personas la que está llevando a cabo acciones para reclamar la restitución de la memoria y el reconocimiento de las víctimas del pasado franquista (Cuesta, 2007a). Se trata de la denominada “generación activa” (Aróstegui, 2006; Messuti, 2019). Esto indica que los impactos de la guerra y sus terribles consecuencias en la sociedad siguen siendo relevantes en el presente. El hecho de que las últimas generaciones estén abordando este tema demuestra que el pasado no se ha diluido ni se ha convertido en algo remoto, y que las heridas causadas por aquellos eventos traumáticos aún persisten en las personas que los vivieron y en sus familias (Gómez y Hernández, 2011; Messuti, 2019; Rodríguez, 2014). Así, coincidiendo con Ruiz-Vargas (2006) y Valverde (2014), es evidente que la sociedad debe tomar conciencia de cómo estas cargas emocionales se han transmitido a lo largo de las generaciones. Por ello, es necesario recuperar la verdad desde la memoria herida de las víctimas. Solo cuando la sociedad sea capaz de sentir y conocer el dolor ajeno, podrá empezar a sanar y a liberarse de los efectos perjudiciales de esta herencia.

2.6.2. ¿Olvido o justicia? La Ley de Amnistía de 1977

Aun en la actualidad, el tema de la guerra civil, la dictadura y la represión llevada a cabo a lo largo de esos años sigue siendo un asunto que no se aborda con plena normalidad en la sociedad y en la política. A menudo, se argumenta que revivir estos eventos traumáticos podría reabrir heridas emocionales del pasado. Sin embargo, es fundamental reconocer

que estas heridas no se han cerrado, sino que han sido enmascaradas por un largo periodo de silencio y olvido. Las consecuencias de estos acontecimientos históricos aún perduran en la sociedad, como si fueran un tabú que impide el conocimiento completo de nuestra propia historia (Vega, 2002b). A pesar de encontrarnos en la tercera década del siglo XXI, tanto la contienda como el régimen franquista, no han sido superados por completo, pues no se han garantizado el diálogo, la justicia y la reparación para las víctimas y sus familiares, ni se ha construido una sociedad basada en valores democráticos y derechos humanos.

La estrategia política de ocultar o no abordar los traumas heredados del periodo franquista, no puede continuar ignorando a aquellos hombres y aquellas mujeres que sufrieron la represión. Tras la muerte del dictador, hubo personas que abogaron por la concesión de amnistía como una medida para “olvidar” lo ocurrido, así como para impedir enjuiciar los crímenes producidos por el régimen de Franco (Brunner, 2010; Cuesta, 2007b; Lerena, 2019). Así, el 17 de octubre de 1977 se publicó y entró en vigor la Ley 46/1977, de 15 de octubre, de Amnistía, conocida como Ley de Amnistía. Pese a que en un principio el proceso de amnistía era una demanda de grupos políticos de izquierda para que se dejara de perseguir las reclamaciones de democracia, su valor ha ido disminuyendo con el tiempo y ha comenzado a ser objeto de críticas que la vinculan con diversos problemas actuales de la sociedad. De hecho, hoy en día, son los sectores conservadores los que respaldan la idea de la amnistía de la transición (Rivera, 2021).

El acuerdo alcanzado durante la transición en relación con los eventos del pasado se caracterizó –y se caracteriza– por tener un carácter amplio y limitado, interpretando la guerra civil como una tragedia colectiva que debía evitarse en el futuro, condenando las atrocidades cometidas sin profundizar en detalles concretos (Aguilar, 2006). De esta manera, en el texto original quedan amnistiadas y eliminadas las consecuencias legales de los actos políticos cometidos, independientemente del resultado, previos al día 15 de diciembre de 1977, así como delitos, faltas y sanciones. Además, la ley permitía la reincorporación del funcionariado y la restitución de derechos a personas sancionadas, con efectos tanto judiciales como administrativos (Ley 46 de 1977). Así, numerosas personas que cometieron asesinatos, violaciones, torturas y otros actos inhumanos durante la época franquista no se enfrentaron a consecuencias legales por sus actos, lo que significó que las víctimas fueran privadas de la justicia que realmente merecían –y merecen– (Rodríguez, 2014).

El pacto de “olvido” se constituyó como un acuerdo que tenía como objetivo evitar que el pasado se utilizara con fines políticos. Se trataba de un pacto impulsado por una sociedad que había experimentado traumas significativos a causa de los acontecimientos pasados y que tenía un fuerte deseo de centrarse en el futuro, en lugar de revivir eventos con fuertes cargas emocionales. Sin embargo, se trata de argumentos en los que se referencia que los culpables no deben ser responsabilizados por sus acciones, además de hacer alusión a que las víctimas solo buscan venganza y culpables (Aguilar, 2006; Brunner, 2010; Ovejero, 2020; Vega, 2002b).

Pese a ello, en noviembre de 2008, el juez de la Audiencia Nacional, Baltasar Garzón, intentó responsabilizar a Franco y a sus colaboradores por cometer crímenes contra la humanidad. Garzón argumentó que, dado que estos crímenes de lesa humanidad son considerados delitos internacionales, no deberían quedar exentos de persecución legal pese a la vigencia de la Ley de Amnistía, ni estar sujetos a límites de tiempo para enjuiciarlos (Brunner, 2010; Cuesta y Odriozola, 2018; Lerena, 2019; Medina, 2008; Yoldi, 2008). El juez fue declarado incompetente para investigar los crímenes de la guerra civil y la dictadura, según el Pleno de la Sala de lo Penal de la Audiencia Nacional (Radio Televisión Española, 2008; Sáez, 2021), utilizando cuatro argumentos fundamentales para impedir juzgarlos: muerte de los responsables, la Ley de Amnistía, la prescripción de los delitos y el principio de no retroactividad penal (Gil, 2021; Lerena, 2019; Sola, 2021).

El 14 de abril de 2010, se presentó, en el juzgado nacional en lo criminal de Buenos Aires, la Querella Argentina contra los crímenes del franquismo, con el fin de investigar las torturas, los asesinatos, las desapariciones forzadas de personas y la sustracción de menores, cometidos en España entre el 17 de julio de 1936 y el 15 de junio de 1977²⁰. La génesis fue la denuncia efectuada por Darío Rivas Cando e Inés García Holgado – familiares de víctimas directas de la represión franquista–, junto con asociaciones memorialistas españolas y argentinas, en virtud del principio de jurisdicción universal (Auto de detención, 2013²¹). Esto posibilita a otros países llevar a cabo investigaciones sobre violaciones de derechos humanos ocurridas en otros Estados. Se trata de la primera investigación abierta, a nivel mundial, acerca de las violaciones de derechos cometidas durante la contienda y la dictadura de España. Sin embargo, el Gobierno español ha dificultado el transcurso de la investigación (Baquero, 2020; Montoto, 2019).

Lerena (2019) enfatiza la importancia del derecho internacional, ya que desempeña un papel fundamental en el proceso de juzgar casos de graves violaciones de los derechos humanos, como fueron los crímenes franquistas. Para ello, el autor rebate los cuatro argumentos previos. En primer lugar, argumenta que incluso si un responsable de crímenes graves fallece y se archiva el procedimiento en su contra, esto no se aplica a todos los responsables, ya que muchos de ellos continúan vivos, pues los crímenes cometidos continuaron hasta el final de la dictadura. En segundo lugar, destaca que las amnistías no pueden ser válidas cuando se refieren a crímenes de carácter internacional. Además, argumenta que cualquier amnistía que cumpla con la legalidad internacional no puede interferir con el derecho de las víctimas y la sociedad en general a conocer la verdad sobre estos crímenes. Por lo tanto, para juzgarlos, no se requiere derogar la Ley de Amnistía, ya que, simplemente, no puede ser aplicada. En tercer lugar, subraya que los crímenes internacionales no prescriben. Sin embargo, tribunales nacionales, como el Tribunal Supremo o la Audiencia Nacional, los consideran delitos ordinarios, lo que

²⁰ Se recomienda visualizar “El silencio de otros” (2018), documental que narra la historia de varias personas afectadas por el régimen franquista, quienes se encuentran involucradas en la Querella Argentina en busca de justicia.

²¹ Documento facilitado por la ARMH.

permite que prescriban transcurridos veinte años. Por último, en cuarto lugar, si se argumenta que estos crímenes son delitos ordinarios, la justicia se basa en el artículo 25.1 de la Constitución, el cual establece que ninguna persona puede ser sancionada o condenada por actos que en el momento en el que ocurrieron no eran considerados delitos.

Desde el origen de la humanidad hasta la época contemporánea, la historia de la impunidad es la historia de un perpetuo conflicto y de una extraña paradoja: un conflicto que opone al oprimido al opresor, la sociedad civil al Estado, la conciencia humana a la barbarie; una paradoja del oprimido que, liberado de sus cadenas, asume a su vez la responsabilidad del Estado y se encuentra atrapado en el engranaje de la reconciliación nacional que va a relativizar su compromiso inicial de luchar contra la impunidad. (Joinet, 1997)

Así, en el momento en el que los criminales quedan impunes, las víctimas experimentan una evidente falta de reconocimiento, especialmente cuando recurrieron a la justicia como último recurso para obtener algún tipo de reparación o reconocimiento por las injusticias sufridas. Rechazar las solicitudes de las víctimas relativas a la verdad, la justicia y la reparación, plantea cuestionamientos sobre el grado en el que los juristas respetan y valoran la legalidad que existía durante la dictadura (Sáez, 2021). Este hecho pone de manifiesto la compleja intersección entre la justicia, la memoria histórica y la responsabilidad social, generando un desafío significativo en la construcción de una sociedad democrática y equitativa.

2.6.3. La memoria del olvido

Espinosa (2006) aborda la cuestión de la necesidad de preservar la memoria histórica no como una iniciativa arbitraria de ciertos sectores de la sociedad española, sino como parte de un proceso continuo de recuperación de la memoria histórica que abarca varias décadas. A partir de 1996, se ha observado un renacimiento del interés por la memoria histórica, tras atravesar distintas fases caracterizadas por la negación de la memoria (1936-1977), las políticas que promovían el olvido (1977-1981) y la suspensión de la memoria (1982-1996). A partir de finales de la década de 1990, el debate en torno a la recuperación y la reparación de la memoria de las víctimas no ha dejado de ganar relevancia, al punto de convertirse en una de las cuestiones fundamentales de la política española (García-Colmenares, 2021; Reig, 2006).

A pesar de los debates previos, no fue hasta octubre del año 2000 cuando se llevó a cabo la primera actuación relativa a la recuperación de la memoria histórica. Se trataba de la primera exhumación oficial²² de una fosa común en España, específicamente en la

²² Anteriormente, se llevaron a cabo diversas exhumaciones de manera no oficial en distintas regiones del país. Estas iniciativas fueron impulsadas por familiares de las víctimas, quienes se encargaron de localizar las fosas, realizar las exhumaciones y, posteriormente, realizar las inhumaciones. Es probable que, durante estos procesos, se cometieran errores en la identificación de los restos óseos, ya que, en muchas ocasiones, se basaban en objetos personales hallados en el lugar. A pesar de ello, el propósito principal era enterrar dignamente a las personas asesinadas. Es importante destacar que estas actividades no recibieron atención

localidad de Priaranza del Bierzo (León). Como resultado de esta iniciativa, numerosas familias solicitaron asistencia a las personas responsables, con el propósito de localizar a sus familiares desaparecidos. Así, nacería la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica, cuyo objetivo principal es dignificar la historia de nuestro país, abogar por la justicia de aquellas personas que la merecían, pero no la obtuvieron, además de enriquecer y fortalecer la democracia (ARMH, 2015). Desde ese momento, la asociación, registrada en el Ministerio del Interior, trabaja sobre el mayor archivo de historias de personas desaparecidas en el país. Posteriormente, fueron surgiendo nuevas iniciativas, entre las que sobresalen los Foros por la Memoria en distintas provincias de España. En 2004, estas iniciativas se unieron para formar la Federación Estatal de Foros por la Memoria [FEFFM]. Su objetivo primordial radica en recuperar la memoria de quienes defendieron la Segunda República y destacar la situación de aquellas víctimas de la represión durante el régimen de Franco (FEFFM, 2016).

Figura 6

Trabajos de exhumación en El Espinar (Segovia)



Nota. ARMH (2020).

Desde una perspectiva política, la cuestión de la memoria histórica entró en debate en los primeros años del nuevo siglo. El 29 de noviembre de 2002, la Comisión Constitucional del Congreso de los Diputados aprobó, con algunas modificaciones, cinco Propositiones no de Ley –161/001512, 161/001591, 161/001636, 161/001672 y 161/001762– encaminadas al reconocimiento moral de personas que sufrieron la represión, a la reparación moral a las víctimas de la guerra civil, al reconocimiento de las personas exiliadas, al procedimiento de las exhumaciones de las fosas comunes y a la devolución de la dignidad a familiares de personas fusiladas (Boletín Oficial de las Cortes Generales, 2002).

En 2004 comenzó una época que hace referencia a la memoria rehabilitada (García-Colmenares, 2021; Prada, 2010). Con la victoria del PSOE y con José Luis Rodríguez

mediática en España. Se cree que estas iniciativas se vieron parcialmente interrumpidas a raíz del golpe de Estado liderado por Tejero, en 1981 (Martín-Chiappe, 2019).

Zapatero como presidente del Gobierno, se inició una transformación en la postura oficial con respecto a las políticas de memoria. El 8 de junio de ese mismo año, se publicaron, con algunas enmiendas, cuatro Propositiones no de Ley –162/000024, 162/000041, 162/000080 y 162/000097–, relativas al reconocimiento y ayuda a las víctimas de la guerra civil y del franquismo, así como a la reparación moral a las personas represaliadas y el reconocimiento a quienes participaron en la lucha antifranquista (Boletín Oficial de las Cortes Generales, 2004). Sobre esa base, el 10 de septiembre, se creó la Comisión Interministerial, con el fin de estudiar la situación de las víctimas de la guerra civil y la dictadura, contando con la ayuda de personas expertas y miembros de asociaciones memorialistas (Real Decreto 1891/2004).

Durante esta etapa, con motivo del septuagésimo quinto aniversario de la proclamación de la Segunda República y el septuagésimo de la guerra civil, se declaró el año 2006 como Año de la Memoria Histórica, con el propósito de reconocer y homenajear a quienes lucharon por conseguir un régimen democrático (Ley 24 de 2006). Poco después, el 7 de noviembre de 2007, siguiendo las sugerencias de la Comisión Interministerial, el Congreso de los Diputados remitió un Proyecto de Ley en el que se reconocían y ampliaban los derechos y se establecían medidas a quienes padecieron la persecución y violencia durante la contienda y el franquismo (Boletín Oficial de las Cortes Generales, 2007). Este Proyecto se hizo Ley, publicándose el 26 de diciembre la Ley 52/2007, la conocida como Ley de Memoria Histórica, la cual tuvo desarrollo hasta el año 2011 –a causa del cambio de Gobierno–. Esta normativa representó la apertura de un camino legal que ha posibilitado que cualquier persona pueda obtener documentos relacionados con la contienda y la dictadura, además de acceder a los fondos archivísticos públicos y privados (artículos 21 y 22 de la Ley 52/2007). No obstante, coincidiendo con diferentes autores y autoras (Aróstegui, 2009; Cuesta y Odriozola, 2018; Escudero, 2010; García-Colmenares, 2021; González, 2008; Moreno, 2008; Portilla, 2020; Rodríguez, 2009), así como con asociaciones memorialistas (ARMH y Foros por la Memoria) y organismos internacionales en materia de Derechos Humanos (Amnistía Internacional), la normativa resultó insuficiente. Si bien es cierto que constituía un paso inicial en el proceso de atender algunas demandas, no se contemplaban las fundamentales. Esta insuficiencia radicó en la falta de disposición para asumir directamente la responsabilidad en la implementación de las medidas propuestas, relegando esta ejecución a otros colectivos y a movimientos memorialistas.

Desde entonces, en las distintas Comunidades Autónomas se han ido aprobando normativas propias en relación con la memoria histórica, así como diferentes actuaciones en mayor o menor escala. Según García-Colmenares (2021), en Castilla y León, las asociaciones empezaron a emerger en los primeros años de la década del 2000 y, rápidamente, experimentaron la necesidad de establecer colaboración tanto a nivel nacional como autonómico, con el propósito de gestar una coordinadora unificada. El 27 de junio de 2004, durante una reunión llevada a cabo en Valladolid que contó con la participación de asociaciones provenientes de siete de las nueve provincias, se consolidó la Coordinadora para la Reivindicación de la Memoria Histórica. Sin embargo, no es hasta 2018 cuando comenzó el camino hacia una normativa legal acerca de la memoria

histórica, a través del Decreto 9 de 2018. Según su artículo 1, esta normativa tiene por objeto el reconocimiento a todas las personas que sufrieron la represión durante la guerra civil y la dictadura, así como a sus familias. No obstante, pese a que en nuestra comunidad el asociacionismo mantiene una elevada actividad investigadora, además de las exhumaciones de fosas comunes y los homenajes a las víctimas realizados (Etxeberria, 2018; García-Colmenares, 2021), cada vez existe menos confianza en que el gobierno autonómico continúe apoyando a las víctimas del franquismo.

En este sentido, el presidente de la Junta de Castilla y León, Alfonso Fernández Mañueco, del PP, tras alcanzar el acuerdo de coalición con el partido político VOX, señaló que se iba a realizar la tramitación de una normativa “de concordia”. A esta comunicación, se le suman las declaraciones realizadas, en varias ocasiones, por el vicepresidente de la Junta de Castilla y León, Juan García-Gallardo, de VOX, en contra de la memoria histórica. Posteriormente, en marzo de 2024, ambos grupos parlamentarios registraron en las Cortes autonómicas la proposición de Ley autonómica de Concordia, la cual deroga el mencionado Decreto 9 de 2018. Esta normativa tiene como objetivo defender y honrar la historia de nuestro país desde 1931 hasta 1978, esto quiere decir que se incluye desde la Segunda República –régimen democrático–. Sin embargo, en ningún punto se hace condena a la dictadura franquista (Cornejo, 2024). Afortunadamente, esta denominada Ley de Concordia no verá la luz. Tras la salida de VOX del gobierno de Castilla y León, en julio de 2024, las Cortes de Castilla y León rechazaron el 25 de septiembre tramitar la proposición de Ley de Concordia que registraron en marzo PP y VOX, con el voto en contra de todos los grupos, excepto el de este último partido.

En 2018, tras la moción de censura al expresidente Mariano Rajoy, del PP, el PSOE regresó al Gobierno, con Pedro Sánchez como presidente. En este contexto, se planteó la realización de pequeñas modificaciones a la Ley 52/2007. Sin embargo, lo más significativo fue el pronunciamiento relacionado con la exhumación del dictador del Valle de Cuelgamuros –anteriormente denominado Valle de los Caídos–. Aunque esta medida generó controversia en la sociedad española, principalmente entre los sectores de derecha, finalmente se llevó a cabo el 24 de octubre de 2019.

Con esta decisión se pone fin a una afrenta moral como es el enaltecimiento de la figura de un dictador en un espacio público. [...] Nos costó mucho tiempo deshacernos de un régimen represor. Y casi nos ha llevado el mismo tiempo apartar los restos de su artífice del homenaje público. (Presidente del Gobierno, 2019)

Dada la evolución de las condiciones sociales y políticas, la puesta en práctica de ciertas disposiciones contempladas en la Ley 52/2007, la expansión de políticas de memoria a nivel autonómico, y las contribuciones junto con nuevas demandas de los movimientos memorialistas y de la sociedad, se sugirieron modificaciones significativas en el marco normativo a nivel nacional. Así, en noviembre de 2020, el Consejo de Ministros aprobó un anteproyecto de Ley de Memoria Democrática. El texto perseguía un doble objetivo: por un lado, promover la comprensión de las etapas democráticas en la historia de España; y, por otro, conservar y mantener la memoria de las víctimas de la guerra civil y la

dictadura franquista. Con este doble propósito se pretendía abordar la verdad histórica, establecer mecanismos de justicia y promover acciones reparadoras, con el fin de prevenir la repetición de episodios de violencia política o regímenes totalitarios (Anteproyecto de Ley de Memoria Democrática, 2020).

El borrador legislativo, presentado inicialmente como anteproyecto de ley, fue publicado y entró en vigor como la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, conocida popularmente como Ley de Memoria Democrática. Según señala el propio texto, esta legislación aspira a saldar una deuda pendiente de la democracia española con su historia pasada, buscando promover un discurso compartido basado en la defensa de la paz, el pluralismo y la condena de cualquier forma de totalitarismo político que amenace la garantía de los derechos y libertades de la sociedad. En este sentido, la ley representa, a su vez, un compromiso orientado hacia el futuro, al defender la democracia y los derechos fundamentales (Ley 20 de 2022).

A pesar de los notables progresos, la legislación actual sigue presentando deficiencias, pues no aborda, de manera explícita, la eliminación de barreras que actualmente obstaculizan el enjuiciamiento de violaciones a los derechos humanos en España.

Por su parte, desde una perspectiva que trasciende el ámbito político y legal, resulta relevante dirigir también la atención hacia los relatos proporcionados por las víctimas y aquellas personas que se esfuerzan por recuperar nuestro pasado. Aunque es innegable que las asociaciones memorialistas desempeñan una labor relevante, no podemos olvidar la importancia fundamental de los testimonios de las personas que fueron víctimas de la represión franquista y de sus familiares. En definitiva, coincidimos con González y Pagès (2014) en que las fuentes orales proporcionan una información clave para reflexionar acerca de la memoria y la historia, pues sus relatos son esenciales para una auténtica recuperación de nuestro pasado más cercano.

CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Una revisión de literatura implica volver a examinar un fenómeno desde una perspectiva crítica actualizada, con el fin de obtener una comprensión más profunda de cómo el fenómeno en cuestión ha evolucionado (Moreno, 2021). La revisión de la literatura es fundamental en cualquier proceso de investigación. Creswell (2014) enfatiza esta cuestión señalando que no solo permite al investigador o a la investigadora descubrir qué se conoce sobre el tema, sino que ayuda a identificar posibles lagunas o brechas en el conocimiento existente.

La finalidad de este capítulo es presentar una visión general y amplia de los estudios y los trabajos científicos publicados sobre el objeto de estudio de la tesis. En él se pretende recopilar y analizar las principales tendencias y hallazgos en la literatura científica existente sobre el tema, con el fin de proporcionar una comprensión más clara sobre este. Para ello, llevaremos a cabo una revisión sistematizada de la literatura científica.

Estudios como los de Codina (2018) y Grant y Booth (2009) nos hablan de revisiones sistematizadas, entendiendo estas como una exploración bibliográfica de investigaciones centradas en las Ciencias Humanas y Sociales. La diferencia entre las revisiones sistemáticas y las sistematizadas la explica Codina (2018), comentando que la primera es más utilizada en el ámbito de la salud, aunque comparte con la anterior las fases principales de búsqueda. En este sentido, nos apoyamos a su vez en Sánchez-Serrano et al. (2022), quienes recogen el planteamiento de la revisión sistemática a través de la declaración PRISMA y su protocolo, con el fin de dar respuesta a un objeto de estudio en el que se incluyen investigaciones relativas al ámbito educativo. Todos estos autores y autoras plantean una serie de pasos para llevar a cabo la búsqueda de información de manera efectiva. Sugieren un enfoque que engloba la búsqueda y evaluación de la información, así como su posterior análisis y síntesis.

Teniendo como base estas directrices, así como las seguidas por Sonlleve (2018), el capítulo se divide en varios apartados, en los que se explica, de manera detallada, el procedimiento realizado para seleccionar y reunir la información. Partimos de un análisis de datos cuantitativos, que permite la búsqueda y posterior identificación y clasificación de tendencias en los datos. Seguidamente, se lleva a cabo un análisis cualitativo de la información obtenida, lo que implica una evaluación detallada y descriptiva de los datos, para comprender su significado. Finalmente, se realiza un análisis crítico, lo que implica una valoración reflexiva y rigurosa, con el objetivo de determinar la relevancia de los estudios, así como la posible carencia de otros.

3.1. CÓMO ELABORAMOS EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Previamente a comenzar con el análisis de datos cuantitativos, es oportuno destacar las bases de datos empleadas para realizar las búsquedas. En nuestro caso, utilizamos los motores de búsqueda de los siguientes índices o bases de datos: a) Dialnet; b) Índices

CSIC; c) SCOPUS; d) TESEO y e) Web of Science (WOS). Estas bases de datos fueron elegidas por su reconocimiento a nivel nacional e internacional y por ser portales de difusión de producción científica especialmente reconocidos en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas (Codina, 2020).

Comenzamos nuestro proceso de investigación realizando algunas búsquedas mediante diferentes términos y descriptores que se refieren a nuestro objeto de estudio. Aunque nuestra investigación está centrada en las vivencias de familiares de docentes represaliados en la dictadura franquista, son escasos los documentos que se presentan en esta línea de investigación. Llegamos a esta conclusión tras realizar varias búsquedas con los términos “familia y maestros” o “memoria y maestros”.

Por ello, con el fin de tener una perspectiva más amplia del fenómeno objeto de estudio, escogimos el descriptor “represión maestros”. Sin embargo, aunque contamos con documentos acordes con la temática, decidimos probar con el descriptor “maestros franquismo”, para comprobar si se incluía una cantidad más amplia de escritos. Incluir el término “franquismo” es importante, pues durante este tiempo además de castigar a los profesionales de la educación, el régimen dictatorial utilizó el miedo para promover la eliminación de la memoria social y el olvido, afectando, incluso, a las familias de los represaliados y las represaliadas. De esta manera, nos dimos cuenta de que, a los documentos que encontramos con el descriptor anterior, se añadían varios más que coincidían con el objetivo de nuestro estudio.

Finalmente, decidimos realizar una última búsqueda, empleando el *booleano* “and” (y), formulando el descriptor “maestros y franquismo”. Sin embargo, no hubo variación en los resultados. Junto a estas búsquedas realizadas, cabe señalar que debido a que en SCOPUS no encontramos ningún resultado, decidimos realizar las exploraciones también en inglés: “*teachers and francoism*”, localizando así varios documentos más.

El siguiente paso consistió en organizar la información recogida. En primer lugar, categorizamos la documentación en términos cuantitativos a través de una tabla; organizamos las publicaciones en función de su formato (artículos de revista, tesis doctorales, libros, capítulos de libro y otros). Posteriormente, realizamos una primera lectura de los documentos, para filtrar los que fueran relevantes para nuestra investigación, basándonos en sus títulos y resúmenes.

A continuación, procedimos a realizar una revisión más profunda y detallada de los escritos seleccionados. Para ello, recopilamos en una tabla diversas informaciones, como el resumen, los objetivos del estudio y los resultados relevantes, así como unas observaciones personales sobre los documentos escogidos, lo que permitió analizar y comprender mejor la información obtenida. Esta tabla, además de ser una herramienta esencial para sistematizar y ordenar la información recopilada, facilita la comprensión y el análisis de los datos, aparte de proporcionar una visión general de cada estudio seleccionado.

Después de identificar y seleccionar las fuentes de información pertinentes para nuestra investigación, procedimos a analizarlas en profundidad. Durante este proceso,

identificamos las principales líneas temáticas abordadas y los vacíos temáticos que encontramos en la literatura. Para finalizar esta revisión bibliográfica, realizamos un análisis crítico de los datos obtenidos.

3.2. LA BÚSQUEDA EN LAS BASES DE DATOS

Una vez realizada la búsqueda en las bases de datos mencionadas (Dialnet, Índices CSIC, SCOPUS, TESEO y WOS) empleando el descriptor “maestros y franquismo” se localizaron un total de 359 documentos (tabla 1).

Tabla 1

Resultados en bases de datos con el descriptor "maestros y franquismo"

Base de datos	Total	Artículos	Tesis	Libros	Capítulos	Otros	Interés	Fechas
Dialnet	216	117	51	20	25		42	1976-2024
Índices CSIC	97	95				2 ²³	30	1984-2022
TESEO	38		38				4	1988-2022
WOS	8	8					0	2012-2021
Total	359	220	89	20	25	2	76	

Nota. Elaboración propia.

Sin embargo, no obtuvimos ningún resultado en el caso de SCOPUS, por tanto, decidimos ampliar nuestro alcance y buscar en todas las bases de datos mencionadas empleando el descriptor en inglés: “*teachers and francoism*”, obteniendo un total de 84 documentos (únicamente en Dialnet y SCOPUS) (tabla 2).

Tabla 2

Resultados en bases de datos con el descriptor "teachers and francoism"

Base de datos	Total	Artículos	Tesis	Libros	Capítulos	Otros	Interés	Fechas
Dialnet	49	43	2	1	1		9 ²⁴	1999-2024
SCOPUS	35	27				8 ²⁵	5	1999-2024
Total	84	70	2	1	1	8	14	

Nota. Elaboración propia.

Todos estos documentos han sido publicados en un rango de fechas que abarca desde el año 1976 hasta el año 2024. De esta manera, comprobamos cómo la literatura científica sobre el magisterio en el franquismo es un objeto de estudio que comienza a investigarse en el último tercio del siglo XX. Además, cabe señalar que la mayoría de las investigaciones se encuentran publicadas en formato de artículos científicos y tesis doctorales, disponibles en bases de datos españolas (Dialnet, Índices CSIC, TESEO). Sin embargo, se ha observado que las bases de datos internacionales, como SCOPUS y WOS, tienen una cantidad limitada de producción sobre el tema, y la existente no está relacionada estrechamente con el objetivo principal de nuestro estudio.

²³ Actas de congresos.

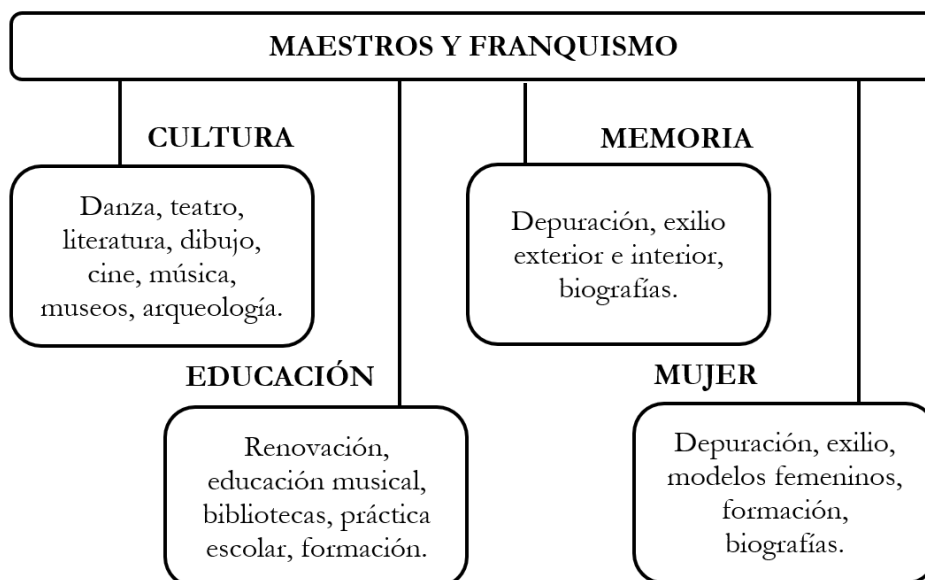
²⁴ Estos documentos seleccionados coinciden con los obtenidos utilizando el descriptor en castellano.

²⁵ Reviews.

En las distintas bases de datos utilizadas, se encuentran publicaciones que abarcan diversos temas recurrentes, los cuales pueden ser categorizados en cuatro grandes grupos: cultura, educación, memoria y mujer (figura 7). Estas categorías se establecieron para clasificar las publicaciones y facilitar el posterior análisis de los datos recopilados.

Figura 7

Categorías y temas relacionados con el descriptor "maestros y franquismo"



Nota. Elaboración propia.

La cantidad de documentos relacionados con cada categoría varía en función de la base de datos utilizada (tabla 3). En general, la categoría que más estudios agrupa ha sido “Memoria”, seguida de “Cultura”, “Educación” y “Mujer”.

Tabla 3

Documentos obtenidos en las bases de datos por categoría

Categoría	Dialnet	Índices CSIC	SCOPUS	TESEO	WOS	Total
Cultura	42	11	3	16	1	73
Memoria	80	59	8	12	1	160
Educación	34	19	12	9	6	80
Mujer	29	8	3	1	0	41

Nota. Elaboración propia.

Centrándonos en la categoría “Cultura”, en las bases de datos encontramos que gran parte de las investigaciones se centran en el arte de nuestro país durante la etapa franquista. De esta manera, localizamos documentos que tratan sobre la danza, el teatro, la literatura, el dibujo y el cine. No obstante, también se muestran investigaciones relativas al patrimonio, principalmente, centradas en la música, los museos y la arqueología.

En el caso de “Educación”, encontramos temáticas variadas entre las que destacan la renovación y modernización pedagógica llevada a cabo durante el periodo previo a la dictadura franquista, la educación musical y las bibliotecas escolares como recursos y espacios de aprendizaje durante dicha dictadura, la práctica escolar narrando las

experiencias de los escolares, así como las Escuelas Normales y la formación de docentes a lo largo del siglo XX. Otras temáticas que aparecen en menor medida son la enseñanza de lenguas extranjeras o la educación para adultos.

Dentro de la categoría “Memoria”, localizamos gran cantidad de estudios. En este caso, se centran, sobre todo, en la represión que el cuerpo docente sufrió desde el inicio de la guerra civil española y la dictadura. Algunas de estas investigaciones presentan una panorámica a nivel nacional. Sin embargo, contamos con algunos autores y algunas autoras que publican varios documentos sobre zonas concretas, entre las que destacan comunidades autónomas como Castilla-La Mancha o Galicia, y provincias como Alicante, Segovia o Toledo.

Por último, cabe destacar los numerosos escritos relativos a las maestras, los cuales pretenden recuperar sus nombres y mostrar la doble represión que sufrieron por el hecho de ser mujeres. De esta manera, la cuarta categoría que hemos construido ha sido “Mujer”, que abarca líneas de estudio como la depuración y el exilio al comenzar la guerra civil, los modelos femeninos en la enseñanza durante el franquismo y la formación de maestras. Además, son de especial interés los documentos encontrados en los que se rescatan las biografías de algunas de ellas.

Después de revisar los títulos y resúmenes de los trabajos disponibles en las bases de datos empleadas, seleccionamos un total de 81 trabajos de interés. Esta selección se basó en varios criterios, como la relevancia temática de los trabajos o su relación con el objetivo principal de nuestra investigación. Sin embargo, tras realizar una revisión de estos, comprobamos que algunos documentos estaban duplicados, por lo que el número de investigaciones de interés para la tesis se redujo a 64 (tabla 4). De estas, la mayor parte de las publicaciones son artículos de revista, seguidas de capítulos de libro, tesis doctorales, libros y actas.

Tabla 4

Documentos seleccionados

Total	Artículos	Tesis	Libros	Capítulos	Actas	Fechas
64	46	5	6	6	1	1984-2023

Nota. Elaboración propia.

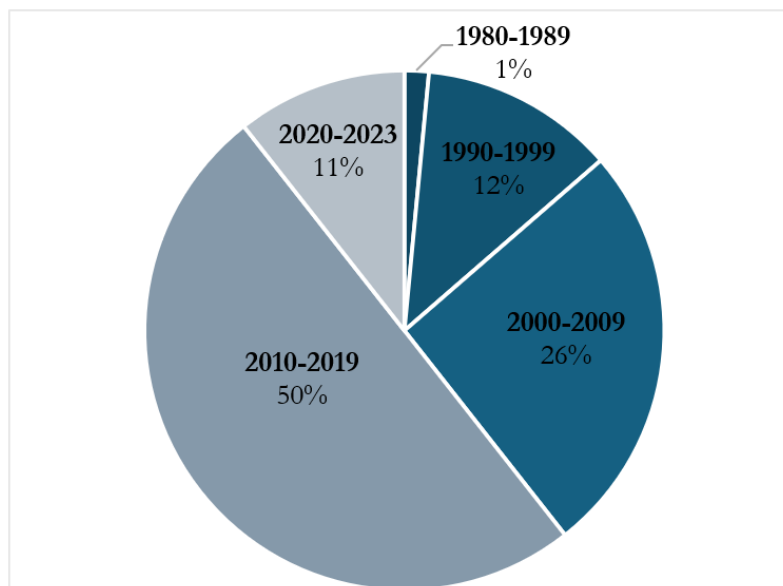
En este momento, es interesante señalar que la mayor parte de las investigaciones seleccionadas, han sido publicadas en los últimos años. A partir de la década de 2010, aumentaron los estudios relacionados con la represión de los docentes, abarcando, en estos años, la mitad de los documentos publicados desde los años ochenta (figura 8).

Teniendo en cuenta que la última revisión en los motores de búsqueda se realizó el 27 de enero de 2025, se puede observar un aumento en la cantidad de literatura científica sobre la temática a partir de la segunda década del siglo actual. Además, en solo los cuatro primeros años de la tercera década, hay un mayor número de documentos publicados que en el mismo periodo de años de la década anterior. Este aumento en las publicaciones puede deberse a varios factores, como la mayor apertura y acceso a los archivos históricos, el aumento del debate político sobre la recuperación de la memoria histórica,

o la mayor libertad para investigar y discutir sobre temas relacionados con la represión del régimen franquista en nuestro país.

Figura 8

Porcentaje de documentos y década de publicación



Nota. Elaboración propia.

Finalmente, es importante destacar que la mayor parte de estos estudios ofrece una panorámica a nivel autonómico: de los 64 documentos, 45 están centrados en alguna comunidad autónoma o sus provincias, y solo 19 abarcan la temática a nivel nacional. De todas las regiones, Galicia es la que cuenta con mayor cantidad de investigaciones (11 documentos), seguida de Castilla y León y Castilla-La Mancha (7 cada una) y de Andalucía y Comunidad Valenciana (6 cada una). Por su parte, las otras comunidades autónomas que se han estudiado son Cataluña (4 estudios), Canarias (2), Cantabria (2), la zona norte de África —Marruecos, Ceuta y Melilla— (2), así como Asturias y la Comunidad de Madrid (1 cada una).

3.3. OTRAS BÚSQUEDAS NECESARIAS

Las búsquedas previas no arrojaron documentos relacionados con nuestro objeto de estudio: la memoria familiar. De esta manera, consideramos conveniente ajustar la estrategia de búsqueda y agregar nuevos descriptores que nos permitieran encontrar literatura científica disponible sobre este tema. En este sentido, se decidió seguir el mismo procedimiento anteriormente citado, el cual permitió, a través de nuevos descriptores, encontrar documentos científicos de interés para nuestra investigación.

En estas nuevas búsquedas, se agregaron dos descriptores: “represión, memoria, familia” y “posmemoria”. Por un lado, el primero de ellos, nos permite encontrar documentos relacionados con la experiencia de las familias que vivieron situaciones de represión durante el siglo XX en países con regímenes dictatoriales, lo cual es relevante para comprender cómo se transmite el trauma de generación en generación. Por otro lado, el

término “posmemoria”, acuñado por Marianne Hirsch (1997), hace referencia a la experiencia de la segunda generación después de un trauma colectivo, como un genocidio o una guerra, lo cual es interesante para comprender las consecuencias psicológicas y emocionales que pueden experimentar las siguientes generaciones. Esta última búsqueda se llevó a cabo con el fin de profundizar en el caso específico de la España franquista, explorando el impacto en la sociedad y en las generaciones posteriores de la represión, la violencia y la dictadura durante ese periodo. Estas nuevas revisiones se llevaron a cabo en las mismas bases de datos y, al igual que con el primer descriptor, estas exploraciones se decidieron realizar en español y en inglés, con el fin de encontrar un mayor número de documentos.

Centrándonos en el descriptor “represión, memoria, familia” encontramos un total de 182 documentos, de los cuales seleccionamos 38 (tabla 5). Únicamente aparecieron documentos en Dialnet, Índices CSIC, TESEO y WOS. Entre esta literatura encontramos temáticas muy dispares, entre las que se encuentran principalmente publicaciones relacionadas con el ámbito de la salud, haciendo alusiones a la genética o a traumas infantiles. No obstante, otros escritos hacen referencia a la represión que se vivió en diferentes países dictatoriales totalitarios o en los que se produjeron conflictos bélicos y la visión y las experiencias de las víctimas.

Tabla 5

Resultados en bases de datos con el descriptor "represión, memoria, familia"

Base de datos	Total	Artículos	Tesis	Libros	Capítulos	Otros	Interés	Fechas
Dialnet	122	60	36	15	10	1	25	2001-2024
Índices CSIC	29	29					11	2007-2022
TESEO	26		26				1	2019-2022
WOS	5	4	1				1	2015-2024
Total	182	93	63	15	10	1	38	

Nota. Elaboración propia.

Como se ha mencionado, las búsquedas se realizaron también en inglés. De esta manera, se volvieron a ampliar los resultados de la literatura científica sobre el tema. Esta vez, con el descriptor “*repression, memory, family*” encontramos un total de 516 documentos, de los cuales 49 fueron considerados de interés para la tesis (tabla 6). Al igual que con el descriptor en español, se encontraron publicaciones relacionadas con el ámbito de la salud. Sin embargo, la mayor parte de los resultados hacían referencia a la memoria de la represión política existente en algunos países durante el siglo XX, así como a la memoria intergeneracional.

Tabla 6*Resultados en bases de datos con el descriptor "repression, memory, family"*

Base de datos	Total	Artículos	Tesis	Libros	Capítulos	Otros	Interés	Fechas
Dialnet	28	23	5				14	2007-2022
Índices CSIC	23	23					5	2009-2022
SCOPUS	232	168		3	21	40 ²⁶	16	2014-2025
TESEO	6		6				0	2014-2022
WOS	227	219	1	7			14	1992-2025
Total	516	433	12	10	21	40	49	

Nota. Elaboración propia.

En ambas exploraciones, cabe señalar que algunas de las publicaciones se encontraban duplicadas, por lo que el número de documentos seleccionados (87) se redujo a 41 (tabla 7).

Tabla 7*Documentos seleccionados*

Total	Artículos	Tesis	Libros	Capítulos	Actas	Fechas
41	36	2	1	1	1	2007-2023

Nota. Elaboración propia.

Centrándonos en el descriptor, “posmemoria”, se obtuvieron un total de 262 resultados, de los cuales seleccionamos 23 documentos (tabla 8). La mayoría de los resultados encontrados se refieren a la posmemoria en relación con su representación o adaptación en el mundo artístico, como el cine o la literatura. Esto implica que gran parte de la literatura científica sobre la temática analiza cómo la posmemoria es abordada o representada en obras artísticas y cómo estas representaciones contribuyen a la comprensión y difusión del concepto. No obstante, hay otros documentos que hacen referencia a las memorias transmitidas de generación en generación de eventos traumáticos o experiencias dolorosas, que afectan a parte de la población de un lugar. Estas últimas investigaciones son las que han sido tomadas en cuenta para esta tesis.

Tabla 8*Resultados en bases de datos con el descriptor "posmemoria"*

Base de datos	Total	Artículos	Tesis	Libros	Capítulos	Otros	Interés	Fechas
Dialnet	237	156	9	6	66		13	2006-2024
Índices CSIC	26	26					3	2011-2022
SCOPUS	44	40				4 ²⁷	3	2014-2024
TESEO	5		5				1	2017-2022
WOS	29	29					3	2013-2024
Total	341	251	14	6	66	4	23	

Nota. Elaboración propia.

Por su parte, la búsqueda realizada con el término “*postmemory*”, generó nuevos resultados, obteniendo un total de 1133 documentos (tabla 9). La mayoría de las

²⁶ Se trata de 37 reviews y 3 conferencias.

²⁷ Se trata de 4 reviews.

publicaciones obtenidas hacen referencia a la memoria intergeneracional de hechos traumáticos experimentados en algunas dictaduras o conflictos bélicos.

Tabla 9

Resultados en bases de datos con el descriptor "postmemory"

Base de datos	Total	Artículos	Tesis	Libros	Capítulos	Otros	Interés	Fechas
Dialnet	190	174	1	1	14		11	1998-2024
Índices CSIC	18	18					2	2011-2022
SCOPUS	681	472		24	120	65 ²⁸	18	2014-2024
TESEO	1		1				0	2022
WOS	640	515		73	52		17	1998-2024
Total	1530	1179	1	98	186	65	48	

Nota. Elaboración propia.

En esta búsqueda de la literatura científica, muchos de los documentos encontrados estaban duplicados. De esta manera, el número de escritos seleccionados (71) se vio reducido a 36 (tabla 10).

Tabla 10

Documentos seleccionados

Total	Artículos	Tesis	Libros	Fecha
36	33	1	2	2013-2022

Nota. Elaboración propia.

3.4. INTERPRETACIÓN DE LA LITERATURA ESCOGIDA

Antes de comenzar a estudiar nuestro tema, como se ha mencionado, es necesario examinar las investigaciones previas realizadas sobre él. Este examen nos permite identificar las líneas temáticas que se han abordado, los investigadores y las investigadoras más relevantes en cada una de ellas, así como las posibles limitaciones teóricas en la literatura existente. De acuerdo con George (2019), la identificación de estos vacíos teóricos nos permite encontrar nuevas oportunidades de investigación y, de esta manera, avanzar en la construcción del objeto de estudio.

En las siguientes líneas, abordaremos los temas tratados en los documentos seleccionados. Para ello, hemos establecido cuatro núcleos fundamentales que nos permiten analizar, con más detalle, las investigaciones seleccionadas: (a) represión del magisterio en general y de las maestras en particular; (b) provincias, en el que se recogen los estudios relativos a la depuración llevada a cabo en algunos territorios; (c) fuentes utilizadas en los estudios; y (d) posmemoria.

3.4.1. La purga del magisterio durante la guerra civil y el franquismo

La mayoría de los estudios investigan cómo fue la depuración del magisterio desde el inicio de la guerra civil. Algunos de estos documentos (Fernández y Agulló, 1999a;

²⁸ Se trata de 61 reviews y 4 actas.

Fernández y Agulló, 1999b; Hernández y Hernández, 2009; Jiménez, 2003a; Jiménez, 2003b; Morente, 2001a; Morente, 2001b; Lorenzo, 2014; Negrín, 2016; Pozo, 2000; Ramos, 2005b; Ramos, 2006; Sonlleve y Sanz, 2022) explican que la educación fue uno de los pilares fundamentales durante la Segunda República, pues el magisterio estaba convencido de que a través de ella se garantizaría el progreso social. La educación se consideraba una herramienta esencial para la transmisión de valores y conocimientos. Por ello, desde el inicio de la guerra civil española, se prestó particular atención al profesorado, cuerpo profesional clave para transmitir la nueva ideología: la nacionalcatólica. Además, los estudios mencionados destacan la idea de que el magisterio era considerado el responsable de la situación bélica que estaba sufriendo el país, debido a su supuesta influencia en la educación y formación de las nuevas generaciones y, por tanto, en su ideología.

A esta idea, otras investigaciones (Hernández y Hernández, 2009; Lorenzo, 2014; Martín y Grana, 2019; Negrín, 2016) añaden las primeras medidas adoptadas por el régimen franquista, es decir, recogen cómo fue la depuración profesional del funcionariado de la enseñanza pública, ya que se consideraba fundamental asegurar que los docentes fueran leales al Nuevo Estado y difundieran sus ideas.

Varios autores y varias autoras (Fernández y Agulló, 1999a; Gudín et al., 2013; Jiménez, 2003a; Jiménez, 2003b; Martín y Grana, 2019; Morente, 2001a; Negrín, 2016; Ramos, 2005a) explican detalladamente el terrible proceso de depuración iniciado a las pocas semanas de comenzar la contienda. Los sublevados crearon la Junta Técnica del Estado, la cual, en noviembre de 1936, constituyó cuatro Comisiones Depuradoras: A, B, C y D. Esta última fue la encargada de revisar al magisterio. Sus principales funciones eran reunir informes sobre el personal docente, redactar las acusaciones y proponer la sanción correspondiente. En este contexto, otros trabajos (Morente, 2001b; Ramos, 2006) explican que a partir de 1938 se determinaron comisiones D en cada provincia, encargadas de recopilar informes de otros maestros y otras maestras, identificando las acusaciones de cada docente. De esta manera, se establecieron una serie de normativas de carácter explicativo que atendían minuciosamente cada aspecto del proceso, incluso aquellos que pudieran parecer más insignificantes o de menor importancia.

Varios estudios (Gallego, 2017; Morente, 1999; Morente, 2001a; Morente, 2001b; Negrín, 2016; Pozo, 2000) señalan que esta depuración iba dirigida a aquellos docentes nacionales, propietarios e interinos, y al alumnado de las Escuelas Normales, así como a aquellos que desarrollaban su labor pedagógica en centros privados. Estas investigaciones, además, recogen que se sancionaron tanto las acciones como las ideas: la afiliación a partidos políticos, sindicatos u organizaciones con ideologías de izquierda o nacionalista, la falta de religiosidad, la implementación de métodos pedagógicos avanzados y los comportamientos personales que no eran compatibles con los estándares de dignidad que se esperaban de los docentes. Además, añaden que se establecieron diferentes órdenes que perfilaban estas sanciones, de manera que se contara con una variedad lo suficientemente amplia como para ajustar la severidad del castigo a la gravedad del acto en cuestión.

Gran parte de los autores y las autoras (Agulló, 2017; Fernández y Agulló, 1997; Fernández y Agulló, 1999b; Gabriel, 2017; Gallego, 2017; Gudín et al., 2013; Hernández y Hernández, 2009; Morente, 2001a; Morente, 2001b; Negrín, 2016; Pozo, 2000; Ramos, 2007; Vilanova, 2015) coinciden en que, tras el inicio de la contienda, todo el magisterio fue cesado. Además, recogen el procedimiento que los maestros y las maestras debían llevar a cabo para solicitar su reingreso. De esta manera, la comisión estudiaba su expediente pudiendo realizar nuevas diligencias o resolver el caso con los cargos y sanciones correspondientes. En estos se afirma que debían ir incluidos los informes del alcalde, un guardia civil y el cura de la localidad, así como el testimonio de algún vecino reconocido por su apoyo a la sublevación. Ramos (2005a) resalta las delaciones y denuncias falsas realizadas por los informantes. Además, todos estos estudios añaden que, en todo momento, eran las maestras y los maestros los que debían luchar por demostrar su inocencia, aun cuando la acusación fuera mínima, pues existía la presunción de culpabilidad. A esta idea, los estudios de Morente (2001a; 2001b) señalan que los expedientes se podían supervisar y, por consiguiente, rehacerse en varias ocasiones. Sin embargo, en la mayoría de los casos, no se llegaban a revisar o cuando se hacía esa revisión, las consecuencias de la sanción eran irreversibles.

Existe, únicamente, una investigación (Hernández y Hernández, 2009) que aborda el tema de la represión a movimientos de renovación pedagógica. Su enfoque se centra, específicamente, en analizar la represión que sufrieron los docentes del movimiento Freinet, explorando las consecuencias de esta en el impacto al movimiento y a la educación.

Son escasos los autores y las autoras que hablan de la represión una vez finalizada la guerra. Sin embargo, algunos estudios (Fernández y Agulló, 1999b; García, 2015; Jiménez, 2003b; Martín y Grana, 2019; Ramos, 2006; Ramos y Santiesteban, 2023) afirman que la represión y la depuración del funcionariado público, sobre todo al cuerpo docente, se alargó durante años. Esta persecución fue mucho más planificada y organizada que la purga inicial, pues se centraba en mejorar los resultados conseguidos durante la contienda. No solo se buscaba la eliminación completa de la oposición existente, sino también prevenir la aparición de futuras disidencias.

Resulta incierto el número exacto de docentes que fueron depurados durante este periodo. Según algunas estimaciones (Martín y Grana, 2019; Ramos, 2006), alrededor de 52000 docentes sufrieron la depuración, representando un porcentaje medio del 24-25% del total del cuerpo. No obstante, Morente (2001b) sugiere que esta cifra podría ser aún mayor, señalando que más de 60000 docentes fueron sancionados como resultado de su conducta considerada opuesta al Estado. Sin embargo, Ramos (2006) señala que el estudio de Morente requiere algunas cautelas, pues se basa, únicamente, en el 6% de los expedientes de depuración, extrapolando los datos a los resultados. No obstante, ofrece una panorámica general de la dureza y crueldad del proceso de depuración.

Además, existen algunos estudios (Fernández-Soria, 2019; Jimeno, 2009; Marquès, 1997; Marquès, 2009; Marquès y Cruz, 2019; Porto, 2005; Pozo, 2015; Sanz y Sonlleba, 2023) centrados en el exilio que tuvieron que vivir los maestros y las maestras. Nos referimos

al concepto de “exilio pedagógico”. Todas estas personas comprometidas con la modernización educativa tuvieron que abandonar su hogar y, en numerosas ocasiones, incluso, su país, siendo desterrados y refugiados. Todos estos autores y estas autoras coinciden en que fueron expulsados por apoyar al gobierno republicano o practicar un modelo de docencia alejado del tradicionalismo.

Por otro lado, varios estudios (García, 2017; Hernández y Hernández, 2009; Montero-Pedrerá, 2008; Morente, 1999; Morente, 2001a; Morente, 2001b; Negrín, 2016; Ostolaza, 1996; Ramos, 2006; Vilanova, 2015) hacen referencia a la huella profunda y duradera que supuso la represión del magisterio, señalando que la renovación pedagógica fue cortada de raíz; se eliminaron a aquellos docentes más valiosos, quedando, en su lugar, personas relacionadas o afines con el nuevo régimen, cuya competencia profesional ni siquiera fue comprobada. El objetivo era, definitivamente, retornar a una educación conservadora y contrarreformista, comenzando con el adoctrinamiento político y religioso.

Son escasos los estudios (Fernández y Agulló, 1999b; García, 2015; Morente, 2001a; Ostolaza, 1996; Porto, 2005) que hacen referencia al impacto de la represión en el ámbito personal. Estos autores y estas autoras expresan la amenaza que significaba la represión a la propia supervivencia y a la de sus familiares. El miedo a perder el trabajo y enfrentar la pobreza se convirtió en un factor determinante que actuó como mecanismo de autocensura, además del dolor y silencio experimentado por todas aquellas víctimas.

Finalmente, existen varios estudios que recopilan nombres de docentes. Algunos documentos (Alvarado, 2015; Costa y Bolaño, 2017; Gabriel, 2019; García, 2015; Gudín et al., 2013; Marquès, 1997; Marquès, 2009; Martín, 2019; Moreno, 2019; Negrín, 2012; Negrín, 2016; Ortiz, 2019; Porto, 2005; Ramos, 2004) recuperan los nombres de los maestros y las maestras que fueron depurados en los lugares analizados. Otro estudio (García, 2017) recopila nombres de docentes, para detallar las sanciones existentes. Además, otras investigaciones (Bernal, 2022; Gabriel, 2017; Gabriel, 2018; Gómez, 2017; Gutiérrez, 2014; Montero-Pedrerá, 2008; Moreno, 2019; Ortiz et al., 2019; Zúñiga, 2022) reconstruyen la biografía de docentes. Por último, varias investigaciones (Cid, 2017; Fernández y Agulló, 1999b; Lorenzo, 2014; Porto y Vázquez, 2017; Sonlleve y Sanz, 2020), junto a sus nombres, recogen también el lugar donde desarrollaban su labor pedagógica, así como los cargos y sanciones impuestas.

3.4.1.1. La doble depuración de las maestras

La gran parte de las investigaciones revisadas no consideran la variable de género como un factor relevante en su análisis. Sin embargo, aquellos estudios consultados en los que se aborda esta perspectiva (Agulló, 2017; Cid, 2017; Domenech, 2018; Gallego, 2017; García, 2019; Fernández y Agulló, 1999a; Fernández y Agulló, 1999b; Jiménez, 2008; Martín y Grana, 2019; Morente, 2001a; Morente, 2001b; Pozo, 2000; Ramos, 2004; Ramos, 2005b; Ramos, 2006; Sonlleve y Sanz, 2020) coinciden en que el proceso de depuración tuvo un mayor impacto en los maestros, en comparación con las maestras. Todos estos estudios registran que el número de sanciones impuestas a los hombres es

más elevado que el de sus colegas femeninas, pues se registró una menor incidencia de sanciones para las maestras en su proceso de depuración. Sin embargo, vivieron otras sanciones que tuvieron un impacto profundo en sus trayectorias, principalmente, causadas por sus conductas progresistas en la vida diaria o su incorporación al ámbito público.

El estudio de Fernández y Agulló (1999a) recoge las razones principales por las que las maestras fueron menos perseguidas: (a) la ideología del nuevo régimen potenciaba el papel secundario de la mujer en la vida social y, por ende, pretendía protegerlo; (b) las docentes no participaron destacadamente en la renovación pedagógica, por lo que fueron menos sancionadas; y (c) en general, no fueron participantes activas en actos políticos y sindicales.

Otros estudios (Domenech, 2016; Domenech, 2018; Fernández y Agulló, 1999b; Jiménez, 2008; Martín y Grana, 2019; Morente, 2001a; Morente, 2001b; Pozo, 2000; Ramos, 2004; Ramos, 2005b; Ramos, 2006; Ramos y Santiesteban, 2023) coinciden en que las maestras sufrieron una doble represión por el hecho de ser mujeres. Esto se debió a que, durante la etapa republicana, se desarrollaron leyes que favorecieron la independencia de las mujeres, lo que hizo que fueran más activas en los diferentes ámbitos de la sociedad, como el político o el laboral, convirtiéndose en ciudadanas con plenos derechos. Por ello, señalan que, con el franquismo y la vuelta al modelo de mujer tradicional, aquellas maestras que habían mostrado antes de la guerra civil una participación política y social fueron perseguidas. Fueron sancionadas por haber traspasado los límites de lo que se consideraba apropiado para las mujeres de la época y su dignidad moral fue, continuamente, cuestionada.

Finalmente, existen estudios en los que se recuperan los nombres de las maestras represaliadas. Algunos trabajos (Cid, 2017; Domenech, 2018) enumeran los nombres de las docentes junto a los cargos y las sanciones que les fueron impuestas. Por su parte, resulta interesante mencionar aquellas investigaciones (Blat y Doménech, 2020; García y Souto, 2020; Jimeno, 2009; Pozo, 2015) que reconstruyen la trayectoria biográfica de alguna maestra destacada. Por último, otros estudios (García, 2019; Sanz y Sonlleve, 2023; Sonlleve y Sanz, 2022) mencionan sus nombres a modo de ejemplo para exponer cómo se desarrolló el proceso de depuración.

3.4.2. La depuración en las provincias

Desde mediados de los años ochenta hasta la actualidad, han ido surgiendo diversos trabajos centrados en la depuración docente llevada a cabo en varias regiones del país. Entre estos estudios podemos encontrar los relativos a las provincias de Albacete, Alicante, Asturias, Barcelona, Burgos, Castellón, Ciudad Real, Cuenca, Girona, Granada, Guadalajara, La Coruña, Las Palmas, Lugo, Madrid, Orense, Pontevedra, Santander, Salamanca, Segovia, Sevilla y Toledo.

De esta manera, cabe señalar que existen regiones en las que todas sus provincias han sido estudiadas. Encontramos varias publicaciones (Alvarado, 2015; Cid, 2017; Costa y Bolaño, 2017; Gabriel, 2017; Gabriel, 2019; García y Souto, 2020; Guerra, 2007; Porto,

2005; Porto y Vázquez, 2017) que versan sobre la región de Galicia, centrándose en alguna de sus provincias. En ellas, relatan el proceso de depuración llevado a cabo en estos territorios. En este sentido, destacan también otras publicaciones (Domenech, 2016; Domenech, 2018; Domenech, 2019; Fernández y Agulló, 1997; Fernández y Agulló, 1999a; Fernández y Agulló, 1999b; García, 2015; Gómez, 2017; Vilanova, 2015) que hacen referencia a las provincias valencianas, así como los estudios relativos a las provincias de la actual comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (Benayas, 2021; Gallego, 2017; Jiménez, 2003a; Jiménez, 2003b; Jiménez, 2008; López y Villalta, 2015; Marín, 2004; Ramos, 2004; Ramos, 2005a; Ramos, 2005b; Ramos 2007), de Asturias (Uria, 1984), de la provincia de Madrid (Ramos y Santiesteban, 2023), de la provincia de Santander (Gudín et al., 2013; Gutiérrez, 2014) y de las provincias vascas (Ostolaza, 1996).

Por su parte, algunas regiones han sido analizadas parcialmente, pues, aunque el estudio de la depuración del magisterio primario casi está completo en todo el país, no es así en el caso del magisterio femenino. De esta manera encontramos estudios relativos a las provincias de Cádiz (Cate-Arries, 2016), Granada (Zúñiga, 2022), Málaga (Pozo, 2000), Sevilla (Moreno, 2019; Ortiz, 2019) en el caso de Andalucía; y de las provincias de Barcelona (Morente, 1993) y Girona (Marquès, 2008), en el caso de Cataluña. En este punto cabe mencionar también el estudio de Marquès (1997), quien analiza el exilio pedagógico en esta última región. Asimismo, también encontramos estudios relativos a las Islas Canarias, concretamente, referidos a la provincia de Las Palmas (Negrín, 2012; Negrín, 2016), así como las investigaciones centradas en la actual comunidad autónoma de Castilla y León, como son los estudios centrados en Burgos (Fernández, 2016), Palencia (Lorenzo, 2014), Salamanca (Martín, 2019) y Segovia (Sonlleve y Sanz, 2020; Sonlleve y Sanz, 2022; Valdivieso y Cáceres, 2022).

Otros estudios se centran en analizar la zona norte de África. Es el caso de la investigación de García (2017), quien examina la depuración de docentes en el Protectorado de Marruecos; y la de García (2019), quien, además de analizar dicho protectorado, también estudia la purga del magisterio en Ceuta y Melilla, así como de los docentes de las escuelas españolas de Argelia y de las ciudades de Tánger y Casablanca.

Por otro lado, varios estudios incluyen la variable de género en sus análisis (Domenech, 2016; Domenech, 2019; García y Souto, 2020; Ramos y Santiesteban, 2023; Sonlleve y Sanz, 2022), haciendo referencia a la depuración de maestras en las provincias estudiadas.

Finalmente, algunas investigaciones (Gudín et al., 2013; Martín y Grana, 2019; Morente, 2001a; Morente, 2001b; Ramos, 2006) hacen hincapié en cómo fue la represión en las diferentes regiones, en función de su implicación política. Señalan que aquellas que pusieron mayor resistencia en la defensa de las políticas e ideologías republicanas y antifascistas durante la contienda, fueron las que sufrieron una mayor represión y depuración por parte del régimen franquista. Sin embargo, añaden que la distribución de las sanciones dependía de las Comisiones Depuradoras Provinciales, así como de sus miembros. Por el contrario, otro estudio (Agulló, 2017) señala que la situación política de cada provincia no influyó significativamente en esta persecución a la enseñanza.

3.4.3. Las fuentes

3.4.3.1. Fuentes oficiales: archivos y documentos escritos

Existen investigaciones que no emplean fuentes oficiales escritas como base para sus análisis. No obstante, aquellos documentos que hacen uso de este tipo de fuentes (Bernal, 2022; Blat y Doménech, 2020; Domenech, 2018; Domenech, 2019; Fernández y Agulló, 1999a; Fernández y Agulló, 1999b; Gabriel, 2018; García, 2015; García, 2017; García, 2019; García y Souto, 2020; Gómez, 2017; Guerra, 2007; Gudín et al., 2013; Hernández y Hernández, 2009; Jiménez, 2008; Lorenzo, 2014; Martín, 2019; Morente, 2001a; Negrín, 2012; Negrín, 2016; Ostolaza, 1996; Pozo, 2000; Pozo, 2015; Ramos, 2004; Ramos, 2005a; Ramos y Santiesteban, 2023; Sanz y Sonlleve, 2023; Sonlleve y Sanz, 2022; Vilanova, 2015; Zúñiga, 2022) destacan por haber tenido acceso a los fondos documentales del AGA, concretamente, a la sección de Educación, lo que les proporciona una base documental, en cierta medida, sólida para sustentar sus investigaciones. Todos ellos, obtienen datos de los expedientes de depuración de los maestros y las maestras, en los que se detalla dicho proceso.

Otros archivos consultados en los que se localizan documentos a nivel nacional sobre la represión del magisterio han sido el Archivo Edad de Plata (Blat y Doménech, 2020), el Archivo Central del Ministerio de Educación (Domenech, 2019; Hernández y Hernández, 2009; Ramos, 2004), el Archivo de Clases Pasivas del Ministerio de Hacienda (Hernández y Hernández, 2009), el Archivo Histórico Nacional, concretamente, la sección Guerra Civil (Fernández y Agulló, 1999b), el Archivo Histórico de la Defensa (Gómez, 2017), el Archivo de la Presidencia del Gobierno (Madrid) (Ostolaza, 1996) y el Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca (Ramos, 2004; Sonlleve y Sanz, 2022).

Los estudios centrados en el proceso de depuración desarrollado en las provincias se caracterizan por analizar documentos encontrados en archivos provinciales y locales. Son los casos de Bernal (2022) accediendo a los fondos del Archivo Municipal de Briviesca y el Archivo Militar de Ferrol; Blat y Doménech (2020), quienes recogen datos del Arxiu Nacional de Catalunya y de los documentos del Instituto de Estudios Albacetenses; Domenech (2018), empleando los fondos del Archivo Histórico Provincial de Alicante, el Archivo de Magisterio de la Universidad de Alicante y el Archivo Municipal de Alicante; Fernández y Agulló (1999b), que recopilan información de los archivos del Instituto San Vicente Ferrer y del Instituto Lluís Vives, del archivo de la Escola Normal de Valencia, del Archivo del Reino de Valencia, del Arxiu Universitat de València, así como de algunos archivos municipales como el de Valencia, Cullera, Gandía o Xàtiva; Gabriel (2018), accediendo al Archivo Militar de Ferrol; García (2015), quien obtiene datos del Archivo Histórico Provincial de Morella; García y Souto (2020), quienes recogen información del Archivo Municipal de Betanzos; Gómez (2017), recopilando información del Archivo General de la Universidad de Alicante y el Archivo Histórico Municipal de Guardamar; Jiménez (2003b; 2008), accediendo a los documentos del Archivo Histórico Provincial de Toledo; Lorenzo (2014), quien obtiene datos del Archivo Histórico Provincial de Palencia y del Archivo Universitario de Valladolid; Ostolaza

(1996), quien hace uso de los documentos ubicados en el Archivo Administrativo de la Diputación de Vizcaya (Bilbao), el Archivo Histórico Provincial de Guipúzcoa (Tolosa) y el Archivo Universitario de Valladolid; Ramos (2004), quien recopila datos de los Archivos Históricos Provinciales de Albacete, Guadalajara y Toledo; Sonlleve y Sanz (2020), quienes emplean documentos recogidos en el Archivo Territorial de Segovia y el Archivo Histórico Provincial de Segovia; Sonlleve y Sanz (2022), quienes acceden a los fondos del Archivo Territorial de Segovia, el Archivo Histórico Provincial de Segovia y el Archivo de la Diputación de Segovia; y Vilanova (2015) que recurre a los fondos de numerosos archivos, entre los que destacan el Archivo de la Diputación Provincial de la provincia de Castellón, el Archivo Histórico Provincial de Castellón o el Archivo Municipal de Castellón.

Otras fuentes consultadas en las investigaciones han sido las colecciones legislativas. Algunos estudios (Blat y Doménech, 2020; Fernández y Agulló, 1999b; Gabriel, 2017; García, 2019; Morente, 2001a; Negrín, 2012; Porto, 2005; Ramos, 2004; Sonlleve y Sanz, 2020; Sonlleve y Sanz, 2022; Vilanova, 2015; Zúñiga, 2022) han recopilado información del Boletín Oficial del Estado. Por su parte, otras investigaciones (Domenech, 2018; Fernández y Agulló, 1999b; Gabriel, 2017; Morente, 2001a; Negrín, 2012; Ostolaza, 1996; Pozo, 2000; Ramos, 2004; Sonlleve y Sanz, 2020; Sonlleve y Sanz, 2022; Vilanova, 2015; Zúñiga, 2022) han hecho uso de los diferentes Boletines Oficiales Provinciales en función del territorio que han analizado. Otros Boletines Oficiales que se han empleado han sido el Boletín Oficial del Arzobispado de Valencia (Fernández y Agulló, 1999b), el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional (Fernández y Agulló, 1999b; Ramos, 2004) y el Boletín de la Junta de Defensa Nacional de España (Ostolaza, 1996; Ramos, 2004; Sonlleve y Sanz, 2020; Vilanova, 2015).

Es importante destacar que otros estudios (Bernal, 2022; Blat y Doménech, 2018; Gabriel, 2018; Domenech, 2018; Fernández y Agulló, 1999b; Ortiz et al., 2019; Ramos, 2004; Vilanova, 2015) han llevado a cabo una recopilación de datos e información empleando, junto a otras fuentes, la prensa periódica local y profesional de la época.

Finalmente, algunos autores y algunas autoras denuncian las lagunas existentes en la documentación de los archivos. Los estudios de Ramos (2007) y Domenech (2018) hacen referencia al artículo 57 de la Ley de Patrimonio Histórico Español, de 25 de junio de 1985, el cual decreta que se limita a cincuenta años la consulta de documentos que afecten a la intimidad de las personas. Debido a ello, afirman que no existe un manejo total de las fuentes. A esta idea, otras investigaciones (Lorenzo, 2014; Martín y Grana, 2019; Morente, 2001a; Sonlleve y Sanz, 2022) señalan que muchos documentos se encuentran incompletos, por lo que es complejo rehacer parte de la historia de aquellos maestros y aquellas maestras. Además, añaden que, debido a ello, existe un margen de error en los datos.

3.4.3.2. Fuentes no oficiales: testimonios y documentos familiares

Existen diferentes estudios (Antunes, 2009; Benayas, 2021; Cate-Arries, 2016; Guerra, 2007; Kidman y O'Malley, 2020; López y Villalta, 2015; Triana, 2019) que coinciden en

la importancia de la recuperación de la memoria de las personas que han vivido procesos hegemónicos de poder, pues constituyen una fuente necesaria para comprender el pasado y la represión sufrida.

Algunos estudios (Aguilar, 2020; Antunes, 2009; Alonso, 2019; Benayas, 2021; Cate-Arries, 2016; Fernández, 2016; Fortín, 2021; Guerra, 2007; Lorente, 2023; López y Villalta, 2015; Mejuto y Rodríguez, 2017; Moreno, 2014; Ortiz et al., 2019; Piedras, 2014; Sánchez, 2010; Valdivieso y Cáceres, 2022; Villasante, 2017) analizan la memoria de víctimas del franquismo a través de los testimonios de sus familiares, así como mediante documentos que salvaguardan, como fotografías o cartas.

De estos estudios mencionados, algunos relatan las vivencias familiares a través de sus testimonios. En este sentido, el estudio de Aguilar (2020) se centra en las estrategias de duelo llevadas a cabo por familias de republicanos asesinados durante la guerra civil. La investigación de Benayas (2021) analiza la violencia sufrida por una persona y sus familiares durante la guerra civil y los primeros años de la dictadura. También estudia la dimensión del conflicto bélico en el pequeño municipio toledano donde residían. Fernández (2016) investiga sobre cómo las personas que perdieron familiares durante la guerra civil, en la provincia de Burgos, lidiaron con ese sufrimiento. Además, indaga en la repercusión que supuso esto para sus vidas. Fortín (2021) examina las vivencias de su padre en el exilio a través de las memorias que escribió. Guerra (2007) reconstruye la historia que vivió una familia gallega durante la guerra civil española a través de testimonios orales de los descendientes. De esta manera, detallan cómo vivieron la represión en el ámbito familiar y las consecuencias que produjo esta persecución. Por último, Villasante (2017) analiza cómo diferentes familias han enfrentado y experimentado la violencia vivida durante la guerra civil y la dictadura, con el fin de comprender la manera en la que han gestionado el trauma.

Son escasos los estudios que nos hablan de fuentes orales a la hora de investigar la represión del magisterio. Sin embargo, existe un estudio (Egizabal, 2017) que resalta la necesidad de recuperar la memoria de aquellas personas, o de sus descendientes, que vivieron hechos trágicos como la guerra y sus consecuencias. Resalta que es importante conocer cómo sucedieron acontecimientos concretos, cómo influyeron en ellos y ellas y qué supuso para sus vidas. Esta autora recoge en su estudio los sentimientos de miedo e, incluso, vergüenza que pudieron vivir las víctimas, desencadenantes del silencio que les provocó. Por su parte, otra investigación (Bleger, 2021) habla de la importancia de la recuperación de la memoria de un lugar a través de testimonios orales, pues nos permiten reconstruir el pasado y acabar con el silencio que impregna la historia oficial. A esta idea, el estudio de Marquès (2008) añade que, pese a la importancia de trabajar con fuentes orales, es complejo, ya que parte de las víctimas prefieren que estos análisis sean publicados una vez hayan fallecido, debido a la alta carga emocional que conlleva revivir hechos traumáticos. En el caso de Valdivieso y Cáceres (2022), su estudio analiza las vivencias y sentimientos familiares del magisterio renovador en la provincia de Segovia, a través de sus testimonios. Además, Valdivieso (2023) se centra en las consecuencias de

la represión franquista en la familia de un maestro segoviano, reflejando el miedo y el silencio que experimentó.

Por su parte, destacan otros estudios (Gutiérrez, 2014; Ortiz, 2019; Ortiz et al., 2019; Porto y Vázquez, 2017) que incluyen testimonios orales para reconstruir biografías de maestros y maestras y explorar, en cierta medida, sus sentimientos. De esta manera, proporcionan una información más detallada sobre las experiencias y perspectivas de las víctimas.

Por otro lado, la investigación de Antunes (2009) recoge las consecuencias sociales de la posguerra española de una familia que estuvo, gran parte de su vida, marcada por el estigma de “rojo”. Para ello, utiliza fuentes documentales y orales: entrelaza las memorias escritas de una persona que sufrió la represión franquista con el testimonio de sus descendientes. En el caso de Alonso (2016), se estudia, a través de la historia oral y los documentos gráficos, cómo era el ámbito privado de las personas republicanas durante la época franquista. Otros estudios que recuperan documentos escritos son el de López y Villalta (2015), el cual recopila varias cartas y cuentos escritos por un preso en una prisión de Ciudad Real, así como testimonios de sus descendientes, con el fin de mostrar la carga emocional que significa vivir esa situación. Los autores, además, refuerzan la idea de que la historia está formada por sentimientos y, por tanto, se debería considerar la inclusión de documentos personales como fuente fidedigna para el conocimiento histórico. En el caso del estudio de Mejuto y Rodríguez (2017) se refleja la necesidad de custodiar la memoria histórica de la familia salvaguardando documentos escritos. De esta manera, ambas autoras detallan el proceso de depuración que vivió el abuelo de una de ellas utilizando, para ello, las cartas que escribió él desde la cárcel. Por otro lado, otros autores y otras autoras se centran en la memoria que guardan los documentos gráficos. De esta manera, Moreno (2014) recoge la importancia que tuvieron las fotografías en las familias víctimas de la represión, ya que las permitía mantener cierta conexión con sus seres queridos: presos, exiliados o asesinados. Además, señala que estas imágenes fueron ocultadas con el fin de proteger a las personas que aparecían en ellas. La investigación de Piedras (2014) convierte la memoria en texto: el autor parte de una fotografía para explicar las vivencias de una familia que vivió el asesinato de uno de ellos. Por último, Sánchez (2010) analiza las cartas enviadas por los presos desde la cárcel a sus familiares, con el fin de conocer el testimonio interno de la represión.

Otras investigaciones analizan la memoria de la represión en otros países, debido a la situación sociopolítica vivida, como Argentina (Arnosó et al., 2012; Kotler, 2007; Salvatore, 2022), Chile (Castillo-Gallardo et al., 2018; Cornejo et al., 2018; Espinoza, 2019; Espinoza, 2020; Reyes et al., 2013), Colombia (Guatavita, 2015; Marín y Saldarriaga, 2021; Triana, 2019) y la Unión Soviética (Bogatova, 2021; Figes, 2008; Gerber y Landingham, 2021; Koreniuk y Suslov, 2016; Paskočiumaitė, 2021; Paskočiumaitė, 2022; Vervečkienė, 2022).

En este sentido, el estudio de Castillo-Gallardo (2018) recoge las experiencias personales que vivieron los niños y las niñas durante la dictadura de Chile. Para ello, entrevista a los y las protagonistas, recopilando, a su vez, algunos objetos de esa época como cartas,

dibujos o diarios. Cornejo et al. (2018) abordan las narrativas autobiográficas de las personas que vivieron la represión política en Chile. Reyes et al. (2013) analizan el debate chileno existente en el país sobre el hecho de recordar u olvidar el pasado violento reciente. Para ello, recurren a los discursos cotidianos, organizando varios grupos de discusión formados por personas de diferentes posiciones ideológicas, generacionales e involucramiento en las profanaciones de los derechos humanos ocurridas. En el caso de Argentina, Arnoso et al. (2012) recogen las vivencias de mujeres con familiares detenidos o desaparecidos, así como de aquellas mujeres que pasaron parte de su vida en prisión, con el fin de explorar el impacto psicosocial que sufrieron. Por su parte, las investigaciones de Kotler (2007) y Salvatore (2022), se centran en las vivencias familiares que experimentaron en una región argentina a causa de la represión llevada a cabo en la última dictadura, para ello utilizan testimonios de estas familias. En el caso de Colombia, Guatavita (2015) analiza el impacto de la desaparición forzada de familiares, así como las medidas tomadas para preservar la memoria de las víctimas. Marín y Saldarriaga (2021) analizan la historia de los niños y las niñas que vivieron parte de la guerra de Colombia, con el fin de conocer sus vivencias, así como la memoria intergeneracional. Por su parte, Triana (2019) profundiza en el trauma familiar causado por la violencia política y la desaparición forzada de un familiar en Colombia. A ello, la autora añade la imposición de un silencio perpetrado por el miedo, aspectos que integran en la memoria social. Por último, en el caso de la Unión Soviética, Bogatova (2021) recupera la memoria social de los descendientes de represaliados de la República de Mordovia, con el objetivo de conocer los traumas ocasionados y el silencio experimentado. Figes (2008) estudia las experiencias de familias que vivieron en la época de Stalin. Para ello, analiza la transmisión de esas vivencias a sus descendientes, así como los sentimientos y emociones que sufrieron. Por su parte, Gerber y Landingham (2021) se centran en la memoria colectiva existente tras la represión llevada a cabo en el país. De esta manera, concluyen que las conexiones familiares con las víctimas son un factor relevante en el recuerdo y la valoración moral de esas vivencias, así como en la formación de la memoria colectiva. Koreniuk y Suslov (2016) recogen las vivencias de los niños y las niñas cuyos progenitores fueron víctimas de la represión política en una región de la URSS. Por su parte, Paskočiumaitė (2021) se centra en la memoria histórica mantenida por las familias de los miembros de la resistencia armada antisoviética. Para ello, recurre a la reconstrucción de esta memoria a partir de la tercera generación de familiares. Paskočiumaitė (2022) estudia la memoria de una familia que luchó durante la guerra partidista del país, ya que formaban parte de la resistencia llevada a cabo en el este de Europa durante la Segunda Guerra Mundial contra los alemanes invasores y sus aliados. De esta manera, analiza las vivencias de tres generaciones de la familia: un hijo, dos nietos y una biznieta. Finalmente, Vervečkienė (2022) analiza la transmisión de la memoria entre familiares que vivieron crímenes contra la humanidad en la antigua URSS.

Por otro lado, existen estudios (Abad, 2008; Espinoza, 2019; Espinoza, 2020; Jenin, 2011) que hablan de la dimensión de género. En este sentido, Abad (2008) estudia cómo fueron las vivencias de las mujeres que tenían algún familiar preso durante la dictadura franquista, tomando conciencia de que ellas mismas también eran víctimas de esa

represión. Por su parte, Espinoza (2019; 2020) narra cómo fue el exilio chileno de las mujeres durante los años setenta, analizando tres temas fundamentales: la llegada al nuevo país, las relaciones familiares y el activismo político. En este estudio, la autora describe, gracias a los testimonios recogidos, cómo fue la memoria colectiva de ese exilio femenino, en el que se incluía, además, la exclusión que sufrían las mujeres de la época. En el caso de Jelin (2011), se reflexiona y analiza la diferente manera en que hombres y mujeres viven la memoria del pasado en un contexto de conflicto. De esta forma, la autora determina que ellas son más detallistas en sus recuerdos, además de estar centrados en la vida cotidiana y en la situación económica familiar, así como en sentimientos de inseguridad y miedo.

Por último, de todos los estudios mencionados en este apartado cabe hacer especial mención a los de Mejuto y Rodríguez (2017), Piedras (2014) y Triana (2019) ya que han tratado de descubrir y sacar a la luz su propia historia familiar.

3.4.4. La posmemoria

Son numerosas las investigaciones que abarcan la posmemoria, con el fin de entender cómo los traumas vividos en el pasado pueden afectar a las generaciones futuras, incluso si esos descendientes no los vivieron directamente.

Algunos estudios, examinan la posmemoria existente en nuestro país. En este sentido, Aguirre (2015) detalla el proceso de transferencia de memoria entre la primera y la segunda generación de personas exiliadas o emigradas, por cuestiones económicas. El estudio de Aragüete (2021) analiza la búsqueda frustrada de los cuerpos de las víctimas de la represión franquista, a través de la exhumación de fosas comunes que llevan a cabo las familias. La autora señala que este proceso es significativo para la construcción de la historia familiar. Castillejo (2022) analiza a partir de la memoria individual, así como de la posmemoria del autor, la historia de la guerra civil española y la dictadura, con el fin de favorecer la búsqueda de nuevas interpretaciones de lo ocurrido. Además, el estudio sugiere contribuir, mediante la enseñanza de la historia, a la memoria colectiva. Por su parte, la investigación de Cate-Arries (2016) estudia la memoria popular creada en el ámbito privado de las familias gaditanas, centrándose en el trauma que supuso vivir el asesinato de un familiar en la guerra civil, así como en las conmemoraciones que organizan los propios descendientes en la actualidad. Gutiérrez (2020) investiga la transmisión, a las siguientes generaciones, de recuerdos de mujeres asturianas referidos al trauma que supuso vivir la represión franquista. El estudio de Vázquez-Zárate et al. (2020) analiza las emociones que experimentan las familias de personas desaparecidas en una zona de Cádiz a la hora de exhumar las fosas comunes. En el estudio se concluye que destacan cuatro tipos de emociones principales: el dolor, el orgullo, la indignación y la solidaridad por las injusticias. Por último, Smaoui (2023) analiza cómo ciudadanos españoles se comprometen en defender la memoria de las víctimas del franquismo, centrándose, principalmente, en las familias de desaparecidos. De esta manera, defiende que la memoria se construye y transforma a través de las experiencias vividas y las dinámicas de movilización.

Además, otras investigaciones estudian junto con España, la posmemoria en otros países. De esta manera, encontramos el escrito de Hepworth (2017), quien analiza la transmisión de la memoria de los conflictos bélicos del siglo XX, en Alemania y España. La autora se centra, principalmente, en los debates en torno a los memoriales y protestas en ambos países, concluyendo que las generaciones tercera y cuarta de la posmemoria están cambiando los patrones de silencio y olvido asociados al conflicto traumático, adoptando estrategias para preservar la memoria colectiva.

Encontramos un estudio que analiza la normativa referente a la memoria histórica, y una investigación que trata sobre una institución que tiene como objetivo recuperar la memoria de la guerra civil española y el franquismo. En primer lugar, el estudio de Chaves-Palacios (2019) se centra en analizar la legislación relacionada con la memoria histórica en España, proporcionando una visión general de las leyes y normas vigentes hasta la fecha de publicación de su trabajo. Además, destaca la importancia de establecer una normativa que responda a las demandas de la sociedad y, especialmente, a las reivindicaciones de las familias. Por su parte, Layana y Gastón (2019) cuentan la labor del Instituto Navarro de la Memoria, institución que pretende recuperar, conservar y difundir aspectos relacionados con la memoria histórica de nuestro país, gracias a la colaboración de familias y asociaciones memorialistas.

Por otro lado, existen varias investigaciones que tratan sobre la posmemoria en otros países. Centrándonos en Europa, son varios los estudios que abordan la memoria de la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto. El documento de Alfandary y Baumel-Schwartz (2022) es un ejemplo de ello; en él se investiga la posmemoria del Holocausto a través de las experiencias de supervivientes de la segunda, tercera y cuarta generación en Israel y en la diáspora judía, tratando temas como el desplazamiento o la identidad. Los escritos de Harris (2020), Hammel (2019) y Wolf (2019) examinan la posmemoria como la relación de la segunda generación con experiencias traumáticas vividas durante el Holocausto transmitidas por sus progenitores. Lukianow y Wells (2022) estudian cómo los recuerdos de cambios forzados en las fronteras de Polonia y Finlandia tras finalizar la Segunda Guerra Mundial se han convertido en una parte importante de la memoria colectiva de esos países, destacando, a su vez, emociones como la nostalgia o la inclusión. La investigación de Osadchaya et al. (2020) identifica las ideas de jóvenes generaciones de ciudadanos y ciudadanas de los estados postsoviéticos sobre la Segunda Guerra Mundial, analizando tanto la percepción de la Victoria de 1945, como la formación de la memoria histórica. Por último, Topel (2019) estudia las variables involucradas en la construcción y análisis de narrativas de la segunda y la tercera generación de sobrevivientes del Holocausto, presentando textos autobiográficos.

Siguiendo en Europa, encontramos un documento que aborda las experiencias vividas en Chipre y otro en Rumanía. Athanasiades (2017) explora la formación de la memoria individual y colectiva en Chipre, como resultado de la narración materna y la transmisión del trauma después de la invasión que sufrió el país. Por su parte, Crețan y Doiciar (2023) estudian la memoria en los lugares de posmemoria en Rumania, centrándose en dos tipos de zonas: sitios relacionados con la vida cotidiana y edificios como prisiones o sitios de

deportación. De esta manera, el estudio concluye que las personas jóvenes están influenciadas por las generaciones anteriores que vivieron la dictadura en su país.

Además, Dellios (2018) explora cómo los descendientes de personas desplazadas de la posguerra de la zona este de Europa que viven en Australia descubren y articulan el pasado de sus padres y madres como refugiados.

En el caso de Sudamérica, existen varios estudios que tratan la posmemoria tras las dictaduras existentes en algunos países del continente. En este sentido, Basile (2020) estudia la posmemoria que construyen los hijos y las hijas de víctimas de la represión argentina, en función de lo que conocen y les han contado. Dutrénit (2013) aborda la situación de dos descendientes de personas exiliadas de Argentina y Chile, que crecieron con un trauma heredado debido a ese desplazamiento. Estay y Uribe (2022) destacan por estudiar un colectivo formado por familiares de genocidas, que luchan por la justicia y la memoria de lo ocurrido en las dictaduras de Sudamérica, con el fin de conocer las contradicciones existentes en la historia oficial. Gadea (2022) estudia el fenómeno político y social de la Marcha del Silencio, en Uruguay, con el fin de entender cómo ha afectado emocionalmente la dictadura a las posteriores generaciones. Levey (2014) examina la transmisión de la memoria en el Uruguay posdictatorial, a través de dos organizaciones existentes en el país. Montes et al. (2019) buscan comprender cómo la posmemoria es fundamental para construir la historia de la ciudadanía en un municipio de Colombia, examinando la manera en la que afecta la llegada de personas desplazadas debido al conflicto interno del país. Pighin (2018) estudia cómo la posmemoria ayuda a encontrar respuestas y reconstruir, así, las perspectivas en la enseñanza de la historia reciente de Argentina. Ramírez et al. (2019) analizan la construcción de la posmemoria en Colombia, como elemento revitalizador de las estructuras sociales. Reyes et al. (2022) se centran en estudiar cómo la juventud chilena recuerda y construye memorias del pasado reciente de su país. De esta manera, señalan que las conversaciones familiares cobran especial importancia a la hora de hacer memoria y reconstruir la historia oficial. Por último, Trincado (2021) estudia cómo la generación nacida tras la dictadura chilena se ha enfrentado a su pasado reciente, incluyendo la represión y el trauma transmitido. Además, el autor destaca la importancia de la posmemoria social, no solo la transmitida a las siguientes generaciones de las víctimas.

Además, Basile y González (2022) examinan la producción cultural y política de las generaciones posteriores a los eventos violentos y traumáticos en Europa y Sudamérica. Para ello, exploran las formas en el que los y las descendientes de las víctimas interpretan y elaboran la memoria. Por su parte, la investigación de Sánchez (2017) tiene como objetivo analizar la manera en la que aborda la posmemoria en las referencias a España desde Sudamérica en la obra de un escritor y una escritora argentinos.

Otras investigaciones se centran en la posmemoria en el continente asiático. De esta manera, Kandasamy (2019) estudia la reconstrucción de los recuerdos de la guerra de Sri Lanka a través de la posmemoria y las experiencias personales de las mujeres tamiles en Australia. Kolesova y Kapalova (2022) examinan la migración forzada en el pueblo kirguís (actual Kirguistán) a China a comienzos del siglo XX, así como su impacto

traumático en las familias y comunidades kirguisas. Leksana y Subekti (2022) estudian la narrativa y la memoria intergeneracional de las familias que vivieron la violencia antiizquierdista, durante mediados de los sesenta, en Indonesia. Muti y Gürpınar (2021) analizan el papel del género en la manera en la que las mujeres armenias recuerdan, transmiten y reformulan los recuerdos del genocidio llevado a cabo en Armenia. Zevako (2021) examina cómo se forma la memoria afiliativa en adolescentes en relación con la represión política en la historia rusa.

Finalmente, existen otros estudios que abordan la posmemoria en términos generales. Berruga (2015) analiza la representación de la memoria entre distintas generaciones en una red social en comparación con las historias de vida individuales. La autora busca demostrar que la representación de la memoria en la comunidad virtual crea un recuerdo colectivo en lugar de uno individual, a diferencia de las historias de vida. Duprat-Kushtanina (2013) estudia las omisiones de memoria que llevan a cabo familias que han sufrido la represión en este país, haciendo que algunos de sus recuerdos se borren por completo de la historia. Pierrehumbert (2020) detalla cómo los traumas pueden afectar a las próximas generaciones de una familia y cómo estos efectos pueden transmitirse de padres o madres a hijos e hijas de diferentes maneras. Por último, Violi (2020) estudia cómo se transmiten las memorias traumáticas de una generación a otra. La autora señala la manera en la que cambian esas memorias en función del lugar y el momento en el que se explican, por lo tanto, también existen cambios al compartir las historias a medida que se transmiten de una generación a otra.

3.5. ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS DATOS

La represión franquista al magisterio es una línea de investigación en la que, aunque está estudiada, aún quedan algunos temas que están poco explorados. Pese a la importancia que tiene en la historia reciente de nuestro país, existe una evidente falta de investigación rigurosa que aborde este tema de manera profunda y detallada, por ejemplo, en lo relativo a las familias de esos docentes.

Nos sorprende que la mayoría de los estudios que se han realizado sobre esta temática hayan empleado principalmente fuentes oficiales, albergadas en archivos gubernamentales o militares, así como colecciones legislativas. Estas fuentes tienen limitaciones significativas, ya que, como se advierte en las investigaciones consultadas, son incompletas y, como todas las fuentes primarias, están claramente sesgadas, lo que dificulta obtener una visión completa del sufrimiento de la sublevación franquista. Los informes y los documentos producidos por el régimen tenían un claro objetivo: justificar y legitimar la represión.

Por su parte, uno de los principales problemas que observamos que se presenta en el estudio de la represión al colectivo docente es la escasez de fuentes orales. Los testimonios directos de los y las docentes que sufrieron esta persecución, así como los testimonios de sus familias, son esenciales para entender el alcance y el impacto de esta represión. Se desconocen las consecuencias de esta, ya no solo físicas, económicas o sociales, sino también psicológicas. Sin embargo, debido al tiempo transcurrido desde

aquella experiencia y a la naturaleza traumática de los hechos, estos testimonios son, en numerosas ocasiones, complejos de obtener. No obstante, no hay que olvidar que la recopilación de los testimonios orales de las familias pueden contribuir a la construcción de una historia más completa. Además, gracias a ello se da voz a aquellas personas que fueron silenciadas durante periodos represivos en la historia. Estos silencios, como señala Jenin (2011), pueden estar impuestos por el miedo a las consecuencias que pudieran surgir, lo cual supone un obstáculo para la construcción de una sociedad más justa.

Además de las limitaciones generales en la investigación de la depuración del magisterio, se puede constatar que hay una clara ausencia del estudio de la represión desde una perspectiva que tome en cuenta la variable de género y que utilice fuentes diferentes a las escritas. Además, muchas de las publicaciones relacionadas con la represión al colectivo docente no aparecen en las bases de datos consultadas con el descriptor, pues muchas de ellas ni siquiera están publicadas en revistas. Además, la literatura existente está construida con fuentes oficiales, centrándose en el proceso depurador y no en el trauma colectivo, el cual hace referencia a las consecuencias psicológicas y sociales de la represión en las personas que la vivieron y sus descendientes. Esto pone de manifiesto la necesidad de continuar investigando sobre esta cuestión.

A su vez, es importante tener en cuenta que las búsquedas realizadas para elaborar el estado de la cuestión tienen ciertas limitaciones, lo que puede dar lugar a la omisión de algunos estudios relevantes para nuestra investigación. En este sentido, nuestra investigación parte de estudios previos, como el de Valdivieso (2020), que analiza las vivencias familiares de la represión del magisterio renovador en Segovia; o el de Valdivieso y Torrego (2021), quienes reconstruyen la biografía de un maestro segoviano a través del testimonio de su descendencia. En ambos se aprecia la ausencia de fuentes orales y el valor de los testimonios de las familias para conocer cómo se vivió este proceso de represión que sufrió el magisterio, así como sus consecuencias.

Debido a lo anteriormente mencionado, el estudio de la posmemoria en relación con las familias del colectivo docente represaliado durante el periodo del franquismo adquiere una relevancia innegable en el ámbito académico y social. La memoria colectiva se convierte en un espacio fértil, pues ofrece un campo de testimonios, narrativas y recuerdos que permiten conocer y reflexionar sobre los acontecimientos pasados y sus repercusiones en la sociedad actual. Por ello, la posmemoria trasciende más allá de los testimonios y se adentra en las experiencias y vivencias transmitidas de generación en generación. Estudiar la posmemoria de los familiares de docentes represaliados implica desvelar las consecuencias duraderas y los mecanismos de transmisión de la violencia y el trauma, así como la reconstrucción de la identidad y la lucha por la justicia histórica y social.

SEGUNDA PARTE

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

La metodología de investigación es un conjunto de enfoques que guían al investigador o a la investigadora en la construcción de un proyecto, la realización del estudio y la posterior presentación de la información obtenida (Aranda, 2008). Así, en el presente capítulo, se expone, de manera detallada, el camino que se ha seguido para llevar a cabo la investigación y los recursos y las estrategias metodológicas empleados en ella.

4.1. EL PUNTO DE PARTIDA

La presente investigación parte de dos trabajos académicos: un TFG (Valdivieso, 2019a) y un TFM (Valdivieso, 2020), los cuales se realizaron en los cursos académicos 2018/2019 y 2019/2020, respectivamente. El primero de ellos, cuyo tema fue sugerido por mis tutores, tenía como objetivo principal analizar la labor realizada por maestros y maestras renovadoras segovianas. En este trabajo, además, se pretendía explorar la trayectoria vital y profesional de algunos de esos docentes, mediante el testimonio de sus familiares. En el segundo, se profundizó en este objetivo específico. De esta manera, su finalidad general era conocer la experiencia y los sentimientos de familiares del magisterio renovador de la provincia de Segovia, acerca del proceso de represión que sufrieron los profesionales de la enseñanza.

El testimonio de un hijo de un maestro represaliado, recopilado en el TFG, nos llevó a reflexionar sobre la importancia de recuperar las voces silenciadas de familiares en el estudio de la represión al magisterio llevada a cabo durante el periodo de la guerra civil y la dictadura franquista. En este sentido, se destaca que, a menudo, las familias quedan en un segundo plano en la investigación sobre estos temas, a pesar de que fueron víctimas directas de la persecución que vivieron sus antecesores.

La falta del padre, me imagino que la viví igual que cualquier niño huérfano, pero al reflexionar sobre mi vida: carencias, esfuerzos, privaciones, nivel y tiempo de estudios..., me pregunto ¿cómo hubiera sido mi vida con la presencia y el apoyo del padre? Y llego a la conclusión de que hubiera sido muy diferente y más ajustada a mis posibilidades intelectuales, creativas o laborales. Sencillamente, siento que he sido injustamente privado de muchas de ellas por intereses políticos, teologales y económicos. Como muchos españoles. (Valdivieso, 2019a, p. 49)

El entrevistado, además, incluyó un soneto que compuso con base en sus vivencias y que refleja, de manera concreta, el silencio al que se vio sometido.

Solo una voz soñando libertades;
después, silencio siempre, siempre ausencia;
un viento nos dejó sin su presencia
y a él, un rigor de soledades.²⁹

²⁹ Primeros versos que componen el poema mencionado. El autor es Jaime Costa Arribas, hijo de Ángel Costa González.

Esta ocultación e ignorancia por lo que vivieron las familias de personas represaliadas fue un elemento común que observamos en los testimonios recogidos en el TFM. Este silencio por lo vivido fue tal que, incluso, los propios descendientes desconocen lo verdaderamente ocurrido, un aspecto que nos hace ser críticos con esta investigación.

Continuar con esta línea de investigación implica una dimensión más amplia que estudiar la represión del magisterio en nuestra provincia. Es un compromiso para contribuir a la recuperación de la memoria histórica de nuestro país y visibilizar a las víctimas, buscando hacer justicia a su sufrimiento, manteniendo viva la memoria de aquellos que fueron silenciados, brindándoles una voz y un reconocimiento. Se trata de romper un silencio impuesto y transformarlo en un llamado a la memoria y a la reflexión. Además, estos estudios tienen una clara responsabilidad social. Se busca generar una conciencia social sobre las injusticias y las violaciones de derechos humanos que se produjeron durante esta terrible época de nuestra historia, así como de las consecuencias duraderas de esa represión, con el fin de construir una sociedad más justa.

A partir de estas investigaciones previas, en octubre del año 2020 se realizó la matrícula en el programa de doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid. En el plan de investigación (Anexo II), elaborado junto con mi director y directora, nos marcamos como objetivo principal conocer la experiencia y los sentimientos de las familias de docentes renovadores de la provincia de Segovia, el proceso de represión, así como el recuerdo que tienen sobre las y los profesionales de la educación y la valoración que guardan de sus trayectorias pedagógicas.

En cuanto a la cronología, nos marcamos varias etapas para ir realizando la investigación. La primera etapa se aprovecharía para llevar a cabo una lectura de la literatura existente sobre la temática estudiada, enmarcar el diseño metodológico, concretar qué entendíamos por docentes renovadores y realizar las búsquedas de los y las familiares del magisterio en cuestión. La segunda etapa se centraría en recoger y analizar los datos de nuestro estudio, así como en elaborar los resultados. La última etapa se emplearía para realizar la discusión de los resultados y las conclusiones, además de elaborar el resumen y concluir con la redacción del informe de investigación.

4.2. TIEMPO DE LECTURA Y REFLEXIÓN

Los inicios de la investigación se vieron marcados por la lectura de obras y artículos cuya existencia ya conocíamos y que podían ser de mucha utilidad para encuadrar teóricamente nuestro trabajo. A estas lecturas habría que añadir otras centradas en tesis y proyectos de investigación relacionadas con nuestro tema o que podrían ser útiles para sugerirnos caminos por los que avanzar o aspectos que explorar en nuestro estudio. Tras ello, se procedió a una exhaustiva revisión bibliográfica, con el propósito de consolidar una fundamentación sólida y contextualizar adecuadamente el estudio. La revisión a la que aludimos ha sido ya referenciada en el capítulo de la tesis dedicado al estado de la cuestión.

En este sentido, en un principio, nos enfocamos en la búsqueda de literatura científica centrada en la represión sufrida por el cuerpo docente durante la guerra civil española y la posterior dictadura franquista. La mayoría de las investigaciones se centraban en el estudio de cómo se llevó a cabo esa persecución al magisterio. Es importante mencionar que, si bien se ha investigado ampliamente la represión hacia los maestros, las maestras han recibido menor atención en los estudios. Sin embargo, en los últimos años ha habido un aumento de bibliografía que busca visibilizar la experiencia de las maestras y su papel en este contexto histórico y político.

En muchos de estos estudios, se emplean fuentes oficiales, como los expedientes de depuración, ubicados en archivos, para analizar la purga realizada en el ámbito educativo. Estas fuentes documentales proporcionan información fragmentada sobre los procedimientos de depuración, las acusaciones y los castigos impuestos a los profesionales de la enseñanza. Estos estudios han abordado tanto el proceso de depuración como un análisis cuantitativo de la represión. Este análisis cuantitativo no solo ha sido abordado a nivel nacional, sino que se ha estudiado en las diferentes provincias españolas, permitiendo comprender la dimensión y la magnitud de la represión sufrida por el magisterio.

En un segundo momento, nos dedicamos a buscar documentos que exploraran el concepto de posmemoria. En este sentido, encontramos investigaciones que utilizan testimonios y documentos provenientes de víctimas o familiares de víctimas, con el objetivo de analizar su memoria colectiva. En este caso, es importante destacar no solo la escasez de documentos relacionados con la dictadura franquista, sino también incluir autores y autoras que han estudiado la posmemoria en diversos países cuyos habitantes han sido víctimas de represión por parte de regímenes autoritarios.

Estas investigaciones se centran en comprender cómo las memorias de los eventos traumáticos y las experiencias de represión se transmiten y son reinterpretadas en las generaciones posteriores. Se exploran los efectos duraderos de estos eventos en comunidades o países y se analiza cómo las narrativas y las representaciones colectivas de la memoria evolucionan con el tiempo. Estos documentos, además, buscan dar voz a aquellos que han sido afectados directamente por la represión y permitir que sus experiencias sean reconocidas y valoradas. En definitiva, estos estudios proporcionan perspectivas íntimas y personales que enriquecen nuestra comprensión de los eventos históricos y sus consecuencias a largo plazo.

4.3. LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Nuestro primer contacto con la investigación narrativa se inició durante el curso académico 2019/2020, a través del TFM. Fue en ese momento cuando nos adentramos en ese tipo de estudio, centrándonos en el método de investigación biográfico-narrativo. La combinación de fuentes orales con fuentes documentales nos permite crear una narrativa más completa y significativa de la vida de la persona estudiada, lo que posibilita una comprensión más profunda de su vida y experiencias (Sanz, 2005).

4.3.1. ¿Qué es la investigación narrativa?

A principios de la década de los ochenta, se produjo un cambio significativo en las Ciencias Sociales, conocido como giro narrativo. En este momento, las disciplinas de las Ciencias Sociales empezaron a mostrar interés en temas y conceptos que, anteriormente, se consideraban exclusivos de otros ámbitos, como la literatura y las humanidades, específicamente en el estudio de las narrativas. Algunos investigadores empezaron a entender la narración como una esencia inherente de la vida social y una manera mediante la cual acceder al conocimiento (Czarniawska, 2004; Denzin y Lincoln, 2000; Domínguez y Herrera, 2011). En los años posteriores, las narrativas se han vuelto cada vez más relevantes, ganando reconocimiento y aceptación, sobre todo, como perspectiva de investigación (Richards, 2011).

Los motivos a favor del fomento y la aplicación de la investigación narrativa en las Ciencias Sociales derivan de la noción de que cualquier ser humano, entendido este como ser individual y ser social, experimenta su existencia de forma narrativa. El ser humano, por su propia naturaleza, tiene una inclinación innata a la narración, es un ser narrativo (Andrews et al., 2000; Domínguez y Herrera, 2011).

Narrar es relatar, contar, informar acerca de algo, algo que lleva un sentido, tanto para quien lo narra como para quien lo escucha o lee. Narrar es un proceso que activa la reflexión para dar sentido a la experiencia vivida y desvelar los significados construidos generados por la relación que las personas establecen con su mundo. (Landín y Sánchez, 2019, p. 229)

En este sentido, este método de investigación se basa en la idea de que cada individuo es un agente individual activo que posee parte de la memoria colectiva. Por ello, la narrativa nos permite recuperar sus voces, considerándolas una fuente de conocimiento y comprensión (Arias y Alvarado, 2015; Blanco, 2011; Domínguez y Herrera, 2011). A través de estas narraciones, se busca comprender la identidad de los individuos y cómo interpretan y dan sentido a los eventos sociales que han experimentado en sus vidas. La investigación narrativa nos permite explorar, comprender y analizar las historias individuales y colectivas, cómo las personas construyen y dan sentido a sus experiencias. Al comprender las narrativas personales, podemos desentrañar los procesos de construcción del sujeto, así como explorar las experiencias vividas por las personas, con el fin de darlas un significado más profundo (Mabesoy, 2020).

Asimismo, la historia personal de un individuo está estrechamente relacionada con el entorno social, político y cultural en el que se encuentra. Por ello, una narración no solo es un recuento cronológico de un evento pasado, sino que se convierte en una experiencia cargada de sentido. Por ello, aunque este enfoque narrativo está en auge, es importante cuestionarlo y revisarlo en función de los contextos políticos y sociales que envuelven esa narrativa. Estas narrativas se entrelazan con las influencias del momento, por lo que debemos evitar interpretarlos fuera del contexto en el que se han producido, así como entenderlos como productos individuales alejados de cualquier influencia (González, 2011; Mabesoy, 2020; Schongut, 2015).

Es así como la narrativa juega un papel fundamental en la construcción de nuestra existencia humana. Al exponer nuestras experiencias personales y profesionales, así como al hablar en primera persona sobre el sentido de nuestra presencia en un lugar, estamos dando forma a nuestra sociedad (Díaz, 2007). La narrativa nos permite crear un puente entre lo que se ha vivido y se quiere transmitir a los demás, generando un espacio de comprensión y reflexión que posibilita profundizar en las experiencias que se han ido desarrollando a lo largo de los años. La narrativa se convierte, en definitiva, en una herramienta poderosa para adentrarse en la realidad, pues proporciona información valiosa y relevante que enriquece nuestra comprensión de los hechos y de la historia (León, 2015).

4.3.2. El método biográfico-narrativo

El método biográfico-narrativo se enfoca en explorar las vivencias de una persona, analizando los relatos detallados de sus experiencias con el objetivo de comprenderlas y comunicarlas de una manera íntegra y directa. Se trata, por tanto, de un análisis social que permite acceder al conocimiento (Porta, 2010). Así, la persona que participa en el estudio se considera un actor principal, que posee un conocimiento amplio de la realidad social debido a sus experiencias transcurridas a lo largo del tiempo. Sus perspectivas y participación hacen que se valore la voz y el conocimiento personal como fuente valiosa de información para comprender procesos y dinámicas sociales (Martínez et al., 2020). Por ello, el empleo de este método de investigación permite reflexionar sobre algunos acontecimientos desarrollados a lo largo de la historia. Nos proporciona, como señalan Connelly y Clandinin (1995), la oportunidad de acercarse a la verdad, al considerar las interacciones complejas que tienen lugar en un determinado contexto.

En este sentido, uno de los principales objetivos del método biográfico-narrativo es comprender la vida de una persona, narrar su historia utilizando palabras y reflexionar sobre ella, para poder explicarla y difundirla a los demás. Por lo tanto, implica volver a contar y tratar de revivir esa historia, con la finalidad de capturar su esencia y transmitir sus significados (Huchim y Reyes, 2013; Godino, 2017). De esta manera, nos permite, como afirma Guzmán (2017), sumergirnos en un mundo de significados y conocimientos acontecidos en las interacciones, conexiones y procesos de construcción tanto a nivel personal como cultural de la vida cotidiana.

Bolívar (2012) recoge cuatro elementos fundamentales que debe incluir el método biográfico-narrativo: (a) una persona que relate sus vivencias personales; (b) una persona investigadora que se involucre y analice esos relatos para crear un informe, además de colaborar con el participante; (c) documentos que recopilen tanto esas narraciones originales como el informe final; y (d) una audiencia que acceda a los documentos o informes resultantes de la investigación.

A partir de estos elementos mencionados, seguimos las orientaciones metodológicas que plantea Bolívar (2012), las cuales adoptamos para llevar a cabo nuestra investigación:

- a) La investigadora delimita el tema a estudiar mediante un enfoque biográfico y busca a las personas participantes, con el fin de que podamos conocer su historia. Para ello, se establece contacto con los posibles narradores y se negocia con ellos las condiciones en las que desarrollarán sus testimonios. Esta negociación es necesaria para recopilar la información requerida. Además, este proceso de investigación implica establecer relaciones, comunicación y llegar a acuerdos entre ambas partes.
- b) Durante el estudio se llevan a cabo una o varias entrevistas con los participantes seleccionados. Estas conversaciones se graban en formato de audio, para asegurar que se registra toda la información proporcionada por los narradores y las narradoras. Posteriormente, se realiza la transcripción completa de esas grabaciones, lo que implica que el contenido de audio pase a texto escrito, con la finalidad de que pueda ser analizado y utilizado en el estudio.
- c) Posteriormente, se analiza el material recopilado, examinando detenidamente la información obtenida de las transcripciones y otros materiales. Durante este proceso, identificamos y categorizamos patrones o temáticas relevantes de las narraciones.
- d) El proceso concluye con la elaboración de un informe de investigación, en el cual se presentan hallazgos, análisis y conclusiones derivadas de la investigación realizada. En él se recopila y organiza la información de manera estructurada y comprensible, ofreciendo una visión general de los resultados obtenidos. Este informe es ofrecido a las personas participantes en el estudio, con el fin de que puedan modificar o ampliar la información ofrecida. Se trata de construir un relato compartido de sus experiencias y otorgarles en la investigación el lugar que corresponde.

En este proceso resulta fundamental conocer las herramientas utilizadas para recoger la información de datos biográficos. Bolívar et al. (2001) mencionan varios instrumentos metodológicos que permiten expresar las dimensiones históricas que influyen en las situaciones actuales, como historia oral; anales y crónicas; historias o relatos de familia; fotografías, memorias y otros artefactos personales; entrevistas; diarios; escritos autobiográficos; cartas; conversaciones; y notas de campo y otras historias de campo (tabla 11).

Tabla 11***Instrumentos de recogida de datos biográficos***

Instrumento	Utilidad
Historia oral	Presenta la historia profesional y personal relacionada con contextos sociales, escolares o familiares.
Anales y crónicas	Construyen anales o partes de la vida de las personas participantes.
Historias/relatos de familia	Cuentan historias o sucesos familiares, de algunos miembros, en relación con el contexto social.
Fotografías, memorias y otros artefactos personales	Recogen recuerdos de experiencias.
Entrevistas	Recopilan cuestiones relacionadas con diversos aspectos consensuados previamente.
Diarios	Registran observaciones y analizan experiencias.
Escritos autobiográficos	Describen el contexto global de una vida: sus historias, deseos, ambiciones y narrativas.
Cartas	Recogen un diálogo escrito.
Conversaciones	Recopilan información de un diálogo libre acerca de diversas cuestiones.
Notas de campo y otras historias de campo	Recogen notas del investigador relativas a su estudio.

Nota. Elaboración propia a partir de Bolívar et al. (2001).

Todos estos instrumentos no solo nos permiten reconstruir eventos significativos de la vida de las personas participantes, sino que nos ayudan a comprender cómo estos hechos se relacionan con el contexto que les envuelve y la posición de los individuos en la estructura social. Además, su empleo en la investigación biográfico-narrativa nos permite reflexionar sobre las conexiones entre el presente y el pasado (Álvarez y Amador, 2017).

Aunque existen varios instrumentos para recuperar información, ninguno de ellos puede reemplazar completamente a las entrevistas abiertas o semiestructuradas. Estas entrevistas tienen la capacidad de motivar a las personas a reflexionar sobre episodios significativos de sus vidas, conocidos como “incidentes críticos”, o a formular sus propias interpretaciones sobre situaciones experimentadas (Bolívar, 2012). De esta manera, la presente investigación se fundamenta, principalmente, en entrevistas, las cuales se han complementado con otros instrumentos de obtención de información, como fotografías, documentos personales, expedientes de los propios docentes extraídos de los archivos e información de prensa.

4.3.2.1. Los relatos de familia

Dentro de este método biográfico-narrativo, los relatos de familia desempeñan un papel fundamental en nuestra investigación, pues constituyen un instrumento para acceder a las experiencias subjetivas de las personas participantes. Bertaux (1999) insiste en que las investigaciones sobre relatos de familia buscan reconstruir y comprender las experiencias individuales en relación con el ascenso o descenso social a partir de diversos elementos transmitidos por la familia, así como por otras influencias externas. Así, los relatos de familia adquieren mayor relevancia cuando las historias narradas tienen una dimensión temporal que abarca el tiempo individual, familiar e histórico. Esto significa que se considera el tiempo en el que se desarrollan las experiencias personales, se entrelazan con

las vivencias de la familia y se conectan con los eventos históricos que influyen en ellas (Covarrubias, 2004).

El uso de los relatos de familia como instrumento de investigación requiere tiempo y dedicación para comprender y conectar los eventos clave en las historias familiares. Es necesario tejer cuidadosamente los hilos de estas historias, con el fin de comprender las circunstancias y los acontecimientos fundamentales que han moldeado la vida de la familia a lo largo del tiempo. Cuando se logra esta comprensión temporal profunda, los relatos de familia tienen el poder de estimular la memoria social sobre los procesos y sucesos del pasado (Covarrubias, 2004; Álvarez y Amador, 2017). Estas historias permiten preservar y transmitir los conocimientos y las experiencias que forman parte de la identidad colectiva de una familia y de una comunidad más amplia.

Por su parte, Álvarez y Amador (2017) señalan que la selección de las familias a estudiar depende del objetivo de investigación y de las características de las personas que participarán en el estudio. Aunque es comúnmente recomendado que este tipo de instrumento recoja las experiencias de, al menos, tres generaciones diferentes de la familia entrevistada, en nuestra investigación hemos decidido adoptar un enfoque diferente. Si bien es cierto que reconocemos la importancia de considerar múltiples generaciones en las familias, la propia investigación nos ha obligado a focalizar nuestra atención en ciertos miembros, sin importar a qué generación pertenecen. Así, en el caso de que los hijos no estuvieran vivos, se ha procedido a entrevistar a familiares de la siguiente generación.

De esta manera, como se detallará más adelante, partimos de maestros y maestras renovadores represaliados en la provincia de Segovia. Sin embargo, el foco se centra en las familias de estos docentes; la investigación se construye desde la propia subjetividad de los descendientes de los docentes protagonistas. Se pretende dar relevancia a las voces de las personas participantes, quienes aportan las vivencias que dan significado a sus vidas.

Si queremos transformar la realidad, no podemos prescindir de la participación de las personas que forman parte de la misma. Tenemos que garantizar la intervención de los sujetos que viven esa realidad, que construyen esa situación social, en los procesos de generación de conocimiento, de diálogo sobre esa realidad y sus alternativas. Por eso es tan importante el diálogo y la implicación de los participantes. (Torrego-Egido, 2014, p. 121)

Los relatos de familia cobran una especial relevancia en nuestro estudio, pues son una herramienta fundamental para comprender la historia de las familias del magisterio renovador en la provincia de Segovia. El relato de las vivencias de las personas participantes nos permite recuperar sus voces, así como explorar las verdaderas consecuencias de la represión que sufrieron tanto el magisterio como su entorno más cercano. Recuperar sus historias es recuperar la memoria histórica de nuestro país y comprender el pasado más reciente. Nos permite, en definitiva, conocer la historia desde una perspectiva más cercana, más completa y más humana.

4.4. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado, nos centraremos en la fase de búsqueda y recolección de datos de nuestro estudio, la cual, a pesar de estar delimitada en un momento puntual de la investigación, se extiende a lo largo de toda la tesis.

Una de las maneras más idóneas para acceder a las perspectivas de las familias respecto a las experiencias de sus antecesores es por medio de sus propios testimonios. La entrevista cualitativa en profundidad es una herramienta fundamental para explorar cómo las personas experimentan y dan sentido a su entorno y a su realidad personal. Esta interacción, como recoge Kvale (2011), implica una forma más profunda de comunicación, en la que no solo se comparten ideas de manera espontánea, sino que se busca adquirir activamente conocimiento a través de un enfoque de preguntas y una escucha atenta. Esta técnica de recopilación de información nos permite mantener una conversación informal en la que la investigadora obtiene datos de la vida de las personas entrevistadas en función de los objetivos planteados. Se trata, en definitiva, de abordar una serie de temas centrales a lo largo de la conversación (Callejo, 2002; Robles, 2011).

El entrevistador en profundidad busca obtener respuestas sinceras y significativas de las personas entrevistadas, por lo que no puede adoptar una actitud impersonal. Es importante que el entrevistador establezca una conexión, con el fin de fomentar las respuestas abiertas, manteniendo el objetivo principal de la conversación. Así, la habilidad de la persona que entrevista radica en encontrar un equilibrio adecuado, manteniendo las distancias sociales necesarias sin hacer que el narrador se sienta examinado minuciosamente (Kvale, 2011; Sennett, 2004).

Para llevar a cabo estas conversaciones, establecimos contacto con algunos descendientes de los docentes renovadores segovianos que seleccionamos para nuestro estudio. De esta manera, se realizaron una o varias entrevistas en profundidad, cuyo proceso de realización queda recogido más adelante.

Gracias a este contacto establecido con las familias, algunas de ellas nos proporcionaron materiales escritos o gráficos. Los materiales escritos se refieren a documentos en forma de notas o cartas redactadas por los propios docentes. Por otro lado, los materiales gráficos hacen referencia a elementos visuales, como fotografías, en los que aparecen estos maestros y estas maestras. Algunas de ellas muestran momentos relevantes dentro del contexto educativo, como actividades pedagógicas en las que participaron. Estos recursos son de especial relevancia para analizar, comprender y reconstruir su trayectoria vital y profesional.

Además de los materiales proporcionados por las familias, se recogieron datos fundamentales para el análisis a partir de fuentes escritas oficiales, en las que se incluyen documentos localizados en archivos y hemerotecas. En este sentido, accedimos a los expedientes de algunos de los docentes estudiados, ubicados en el AHPS, con la finalidad de conocer su trayectoria profesional. De igual manera, accedimos a los expedientes de depuración de los maestros y las maestras seleccionadas para nuestro estudio, ubicados

en el AGA, en Alcalá de Henares. Estos documentos son una fuente de interés para comprender la trayectoria de depuración que sufrieron tras el inicio de la guerra civil. Por su parte, las hemerotecas consultadas han sido la de la Biblioteca Nacional de España y la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, las cuales ofrecen un amplio repertorio de prensa y revistas históricas y culturales en español. Al consultar estas hemerotecas obtuvimos información relacionada con cambios en las políticas educativas, inquietudes de los docentes y otras cuestiones relacionadas con la educación en Segovia.

A continuación, se detalla el proceso seguido para recopilar los datos para esta investigación, el cual se divide en tres etapas fundamentales: la selección de los maestros y las maestras, la búsqueda de las familias participantes, y la construcción y realización de las entrevistas.

4.4.1. Etapa I: selección del magisterio

4.4.1.1. Criterios de selección

Como se ha referido en otros lugares de esta tesis, Pozo (2012) aborda la noción de Magisterio republicano refiriéndose a aquellos maestros y a aquellas maestras que destacaron en la época de principios del siglo XX por compartir características comunes, ideales que influyeron en sus vidas y un enfoque renovador de la escuela; todos ellos y todas ellas mantenían un discurso común. En este discurso, destacaban tres ideas fundamentales. La primera de ellas era la ilusión por construir una España nueva, buscando forjar una identidad nacional renovada y actualizada. La segunda idea se centraba en la obsesión de construir esa España mediante la educación. Estos maestros y estas maestras consideraban que la transformación del país sería más efectiva a través del desarrollo de una escuela renovada en ideas y métodos pedagógicos. Veían en la educación el motor para impulsar cambios profundos y duraderos en la sociedad. La última idea resaltaba el entusiasmo por lograr que esta nueva escuela fuera pública, de calidad y accesible a todas y a todos.

El inicio de la guerra civil en España supuso la persecución de aquellos profesionales de la enseñanza que quisieron conseguir una escuela moderna y renovada, alejada del tradicionalismo. Así, aquellos maestros y aquellas maestras que compartían las ideas planteadas por Pozo (2012) fueron terriblemente perseguidos. En Segovia, durante este periodo, la represión hacia el cuerpo docente fue especialmente significativa (Dueñas y Grimau, 2004; Vega, 2005). Dueñas y Grimau (2004) atribuyen esta persecución a la renovación pedagógica que se estaba llevando a cabo en la provincia, a través de la construcción de escuelas, la realización de Misiones Pedagógicas o el asociacionismo.

En este sentido, los maestros y las maestras que buscábamos para esta investigación debían compartir varios criterios. En primer lugar, todos ellos debían haber desarrollado su labor pedagógica en Segovia, durante el primer tercio del siglo XX. Se seleccionaron a aquellos docentes que tuvieron un impacto significativo en la educación segoviana durante ese periodo, teniendo en cuenta los criterios mencionados que recoge Pozo (2012). De esta manera, se consideró la introducción de ideas revolucionarias en las escuelas, alejadas del tradicionalismo pedagógico, la participación en corrientes o

movimientos pedagógicos, o su afán por conocer nuevas carreras investigadoras con el fin de conocer nuevas metodologías en escuelas nacionales o extranjeras. En segundo lugar, se tuvo en cuenta el hecho de que los maestros y las maestras hubieran experimentado el proceso de depuración durante la guerra civil y fueran víctimas de la represión franquista, con el fin de conocer y examinar las consecuencias que sufrieron en sus trayectorias personales y profesionales. Finalmente, otro criterio que tuvimos en cuenta fue la accesibilidad de las familias de estos docentes y su disponibilidad a participar en la investigación, con el fin de poder acceder a fuentes confiables y accesibles que nos permitieran investigar y obtener información sobre su biografía, labor pedagógica y consecuencias de la represión en sus vidas, así como conseguir documentos relacionados con el tema para respaldar nuestra investigación.

4.4.1.2. Selección de los maestros y las maestras

La selección de la mayoría de los maestros y las maestras para el desarrollo de esta tesis se basó en los trabajos académicos previos realizados (Valdivieso, 2019a; Valdivieso, 2020), en los cuales, como se ha mencionado con anterioridad, uno de los objetivos era profundizar en la trayectoria personal y profesional de varios docentes segovianos.

En particular, los maestros Ángel Costa González, Ángel Gracia Morales y Pedro Natalías García, y la maestra Fuencisla Moreno Velasco, surgieron del primer TFG realizado, en el que se llevó a cabo una investigación sobre la biografía de estos docentes. Además, en dicho trabajo participaron familiares de Ángel Costa, Ángel Gracia y Fuencisla Moreno: contamos con la colaboración de un hijo del primero y un nieto de los segundos, cuyos contactos nos los facilitó nuestro tutor. No obstante, cabe señalar que, en este último caso, Fuencisla Moreno, mujer de Ángel Gracia, se incluyó tras haber entrevistado a su nieto sobre el maestro. Fue en esta conversación cuando se conoció la figura de Fuencisla Moreno y su relevante carrera pedagógica; por lo que se hizo evidente la decisión de incluirla en el trabajo. Por su parte, la incorporación Pedro Natalías en dicho estudio partió de nuestro tutor y nuestra tutora, quienes nos informaron acerca de su relevante figura en el ámbito educativo. Tras conocer su historia, se despertó nuestro interés en seguir profundizando en ella. Además, durante la realización del TFM, conseguimos localizar a dos nietas, de las cuales una de ellas participó en la investigación.

Por otro lado, en otro TFG realizado durante el curso académico 2018/2019 (Valdivieso, 2019b), se llevó a cabo una investigación relacionada con la revista *Escuelas de España*. Esta revista fue fundada por tres maestros de especial relevancia en la provincia: Pablo de Andrés Cobos, David Bayón Carretero y Norberto Hernanz Hernanz. En este caso, la maestra e investigadora Rosa Ortiz de Santos ya había realizado estudios previos acerca de este semanario, en algunos de los cuales había contado con la participación de las familias de los tres docentes (Ortiz, 2021; Ortiz et al., 2019). Por ello, durante la realización del TFM, nos facilitó el contacto de varios descendientes, quienes colaboraron en nuestra investigación. Además, durante la lectura de la trayectoria de estos docentes, descubrimos la renovación pedagógica que seguía la mujer de Pablo de A. Cobos, Enriqueta Castellanos Pereda, por lo que también se decidió incluirla en este trabajo.

Al concluir el TFM, nos dimos cuenta de la notable deficiencia en cuanto a la inclusión de maestras en nuestra investigación. Por lo tanto, en esta tesis se tomó la decisión de incluir un mayor número de maestras, tomando como criterio fundamental la participación de sus familiares en el estudio. Esta elección se debió a la falta de información disponible sobre estas mujeres en la literatura científica, lo cual dificultaba la reconstrucción completa de sus biografías. Además de subsanar esta falta de datos, otro objetivo primordial de esta investigación fue resaltar la relevancia y contribución del magisterio femenino. A lo largo de la historia, las mujeres han sido relegadas a un segundo plano, y eso se ha visto reflejado en la memoria de nuestra escuela contemporánea.

En este sentido, nuestra directora de tesis se encontraba realizando una investigación exhaustiva acerca de los perfiles profesionales de todas las maestras en activo en la provincia de Segovia. Mediante este estudio, logró obtener un listado completo de aquellas maestras que habían experimentado el proceso de depuración, sin importar la sanción que hubieran recibido. Así, nuestra directora profundizó en el análisis de las razones por las cuales estas maestras fueron perseguidas. Para ello, tuvo acceso a diversos archivos y fuentes secundarias que contenían información relevante sobre estas experiencias. Este enfoque le permitió obtener una comprensión detallada de los acontecimientos y los factores que llevaron a la persecución de estas mujeres. Durante esta investigación, nos proporcionó una selección de maestras que cumplían con los criterios de selección previamente establecidos. A partir de ese punto, comenzamos nuestra búsqueda específica de información sobre cada una de las maestras seleccionadas, encontrando a familiares de Purificación Cerezo Gil y de su padre, Norberto Cerezo Marinero. La búsqueda detallada de las familias de estas maestras queda recogida en el siguiente apartado, referente a la etapa II.

Finalmente, las historias que rescatamos y documentamos en nuestra investigación son las relativas a los maestros Pablo de Andrés Cobos, David Bayón Carretero, Norberto Cerezo Marinero, Ángel Costa González, Ángel Gracia Morales, Norberto Hernanz Hernanz y Pedro Natalías García, y a las maestras Enriqueta Castellanos Pereda, Purificación Cerezo Gil y Fuencisla Moreno Velasco (tabla 12).

Tabla 12*Presentación biográfica del magisterio y relación con el participante*

Docente	Presentación biografía	Proceso de depuración	Participantes
Pablo de Andrés Cobos	1899–1973. Maestro en La Granja. Becado por la Diputación. Cofundador de <i>Escuelas de España</i> .	Separación del servicio. Encarcelamiento.	1 hija
David Bayón Carretero	1895–1981. Maestro en Cuéllar. Becado por la JAE. Cofundador de <i>Escuelas de España</i> .	Suspensión de empleo y sueldo. Separación del servicio.	3 nietas y 1 biznieta
Enriqueta Castellanos Pereda	1901–1992. Maestra en La Granja. Crea un comedor escolar. Participa en Colonias Escolares.	Suspensión de empleo y sueldo. Inhabilitación para el ejercicio de cargos directivos y de confianza.	1 hija
Purificación Cerezo Gil	1913–1996. Maestra en Villacastín y Cangas de Narcea. Participa en Colonias Escolares.	Suspensión de empleo y sueldo. Inhabilitación para el ejercicio de cargos directivos y de confianza. Traslado forzoso fuera de la provincia.	1 hijo, 1 hija y 1 nieta
Fernando Norberto Cerezo Marinero	1888–1936. Maestro en Bercimuel, Castrojimeno y Carrascal del río. Cofundador de la Agrupación Socialista Segoviana.	Separación del servicio. Asesinato.	1 nieto, 1 nieta y 1 biznieta
Ángel Costa González	1905–1973. Maestro en Fuentesoto. Seguidor de la ILE y en contacto con el mundo de la cultura.	Suspensión de sus funciones. Encarcelamiento.	2 hijos
Ángel Aniceto Gracia Morales	1894–1936. Maestro en Segovia. Pensionado por la JAE. Cofundador de <i>La Escuela Segoviana</i> .	Suspensión de sus funciones. Asesinato.	1 nieto y 1 nieta
Norberto Hernanz	1891–1981. Maestro en Torre Val de San Pedro. Precursor de los Centros de Colaboración Pedagógica. Cofundador de <i>Escuelas de España</i> .	Suspensión de empleo y sueldo.	1 nieto
María Fuencisla Moreno Velasco	1896–1937. Maestra en Segovia. Becada por la Diputación. Obtuvo numerosos reconocimientos.	Suspensión de sus funciones. Suspensión de empleo y sueldo. Inhabilitación para ejercer cargos directivos y de confianza.	1 nieto y 1 nieta
Pedro Natalías García	1892–1936. Maestro en Segovia. Interés por la escuela pública. Cofundador de <i>La Escuela Segoviana</i> .	Suspensión de sus funciones. Asesinato.	2 nietas

Nota. Elaboración propia.

4.4.2. Etapa II: búsqueda de las familias

Antes de comenzar a detallar el proceso de búsqueda, es importante destacar que toda la información relacionada se encuentra registrada en nuestro diario de búsqueda (Anexo III). En este diario hemos documentado minuciosamente cada paso que hemos dado a lo largo de los años en nuestra investigación, incluyendo fechas, acciones y resultados obtenidos. Gracias a este registro, hemos sido capaces de reconstruir y presentar, de manera precisa, el proceso que hemos seguido para buscar los datos que nos permitieran encontrar a familiares de las docentes mencionadas.

Previamente a iniciar la búsqueda de participantes, siguiendo la línea de investigación de nuestros trabajos previos, definimos las características que hacían a un docente renovador en el periodo analizado –las cuales han sido especificadas en el apartado anterior–, lo cual era imprescindible para delimitar nuestras búsquedas.

Tras ello, comenzamos con una tarea fundamental en cualquier estudio antes de la recogida de datos: la búsqueda y selección de los participantes. Atendiendo al propósito de nuestra investigación, definimos el perfil de las personas que queríamos que nos contaran su testimonio. Dado nuestro interés en recuperar las voces de familiares de maestras y maestros segovianos, que vivieron la represión durante la guerra civil española y el franquismo, la búsqueda de los participantes se centraba en las siguientes características:

- a) Personas cuyos padres, madres, abuelos o abuelas fueran docentes y desarrollaran gran parte de su trayectoria profesional en la provincia de Segovia.
- b) Familiares de maestros o maestras renovadores o cuya pedagogía estuviera alejada del tradicionalismo.
- c) Familiares de docentes que, debido a su trayectoria profesional, fueron perseguidos durante la contienda y la dictadura.

Algunos de los participantes en el estudio, colaboraron en los trabajos académicos mencionados. El contacto de dos familiares fue facilitado por el tutor de dichos trabajos y actual director de la tesis, a mediados del año 2019; y otro contacto se realizó a través de una red social, a finales de ese mismo año. Al volver a contactar con todos ellos entre 2020 y 2022, confirmaron, de nuevo, su participación en el estudio. De esta manera, conseguimos la participación de los familiares de Ángel Costa González, Ángel Gracia Morales, Fuencisla Moreno Velasco y Pedro Natalías García.

Nuestro propósito era, además, conseguir el contacto de familiares de más maestras, pues, además de ser olvidadas y excluidas a lo largo de la historia, ellas vivieron una doble represión por el hecho de ser mujeres. Por un lado, por oponerse al régimen franquista y, por otro, por alejarse del papel tradicional que se esperaba de las mujeres en aquella época (Guardia, 2020).

En este momento, concretamente en el año 2020, nuestra directora de tesis nos ofreció un listado de maestras de interés para nuestra investigación. Nos encontramos aquí con el primer problema: los apellidos de ellas quedaban en la segunda posición en los apellidos

de sus descendientes, y desaparecían en el caso de la segunda generación. Por lo que, si los hijos o las hijas ya habían fallecido, era muy complejo encontrar a sus nietos o nietas. Además, muchas de ellas solo aparecen con el primer apellido en las fuentes documentales consultadas, lo cual dificulta, aún más, la búsqueda de familiares.

Durante esta búsqueda, nos dimos cuenta de que la literatura sobre la represión en Segovia nos podía proporcionar información de interés sobre la vida de algunas maestras renovadoras. En particular, encontramos referencias sobre el marido de Flora Cruz Martínez –maestra de Hontalbilla–, lo que nos permitió rastrear su descendencia. Gracias a esta información, la búsqueda de los familiares de esta maestra se simplificó significativamente, ya que teníamos unos apellidos concretos para continuar. Desafortunadamente, una vez encontrado el familiar, decidió no participar en la investigación.

Otro problema con el que nos encontramos fue con la despoblación, característica de la zona en la que nos encontramos. Circuncisión Marcos Yuste desarrolló su labor pedagógica en un pequeño pueblo, Fuentes de Carbonero, que durante los últimos años del siglo XX se vio despoblado en su totalidad. De esta manera, pese a contactar con el ayuntamiento del pueblo más cercano, además de contar con la ayuda de un conocido de dicha zona para recabar información, no obtuvimos ningún dato sobre ella ni sobre sus familiares.

Tras realizar varias búsquedas en Internet y no obtener resultados, pensamos que una buena herramienta de alcance eran las redes sociales. En la actualidad, las redes sociales están en pleno auge, pues han creado una nueva forma de comunicarnos y de compartir información en un entorno multidireccional, es decir, se trata de un medio de comunicación de todos con todos (Túñez et al., 2015). En este sentido, decidimos hacer uso de ellas para ampliar nuestra búsqueda y velocidad de obtención de información.

Nos centramos en la búsqueda de otra de las maestras: Manuela Sieteiglesias Aparicio, maestra de Domingo García. Comenzamos utilizando la red social Facebook, en donde escribimos un post explicando nuestro propósito en un grupo relacionado con la provincia de Segovia (figura 9). Aunque no obtuvimos ningún dato, observamos que la información había tenido cierto alcance, por lo que decidimos hacer lo mismo con Circuncisión Marcos Yuste. En este caso, la publicación se realizó en un grupo relacionado con Asturias (figura 10), pues la maestra fue trasladada al municipio de Aller. Las pocas personas que contestaron a la publicación nos aconsejaron ponernos en contacto con el ayuntamiento de la localidad, así como el grupo político de Izquierda Unida, pues es un partido que aboga por la memoria histórica. Sin embargo, no obtuvimos ningún resultado nuevo.

Figura 9

Post publicado en Facebook (grupo de Segovia)



Sara VB
16 de febrero de 2021 · 🌐

¡Buenas tardes a todos y todas! Soy Sara Valdivieso, doctoranda de la Universidad de Valladolid. Estoy realizando mi tesis doctoral acerca de la represión que sufrieron diferentes docentes segovianos.

Por ello, busco a familiares de Manuela Sieteiglesias, maestra de Domingo García (Segovia). Fue suspendida de empleo y sueldo, alrededor de 1937, y, poco después, se dictaminó su traslado fuera de este municipio. En algunos documentos aparece como Matilde Manuela.

Cualquier información puede ser de gran ayuda. Por ello, si sabes algo, me puedes escribir por mensaje privado.

¡Muchas gracias de antemano!

 52

101 comentarios 32 veces compartida

 Me gusta  Comentar  Compartir

Nota. La autora.

Figura 10

Post publicado en Facebook (grupo de Asturias)



Sara VB
18 de febrero de 2021 · 🌐

¡Buenas tardes!

soy Sara Valdivieso, doctoranda de la Universidad de Valladolid. Estoy realizando mi tesis doctoral acerca de la trayectoria de diferentes maestros y maestras segovianos; entre ellos, de Circuncisión Marcos Yuste.

Lo poco que sé de ella es que fue maestra de Fuentes (Segovia), también conocido como Fuentes de Carbonero, municipio ya despoblado. No obstante, en otros documentos aparece que fue en Carbonero o en Fuentes de Cuéllar, localidades también segovianas, donde desempeñó su labor pedagógica. Además, en 1939, fue suspendida de empleo y sueldo y, alrededor de 1940, se dictaminó su traslado a La Rumiada (Aller), en Asturias, debido a causas políticas.

Estoy buscando a familiares de esta maestra. Por ello, cualquier información que me pueda ayudar a encontrarles es de gran ayuda. Si sabes algo, me puedes escribir por mensaje privado.

¡Muchas gracias de antemano!

 2

4 comentarios

 Me gusta  Comentar  Enviar

Nota. La autora.

Tras no obtener ninguna información relevante, recurrimos a una de las redes sociales más influyentes y relevantes en la actualidad: Twitter (actualmente conocida como X). Esta plataforma destaca por su rapidez en la publicación y el intercambio de contenidos, por ser una herramienta de información flexible en cualquier formato y por tener una audiencia global. Además, permite la interacción entre usuarios: se puede mencionar a otras cuentas, interaccionar con el tuit (actualmente, denominado post) y compartirlo

(Tejero, 2020). De esta manera, continuamos nuestra búsqueda publicando un tuit, el cual llegaron a visualizar más de 160000 usuarios (figura 11).

Figura 11

Tuit y su actividad



Nota. La autora.

Gracias a esta publicación, descubrimos el segundo apellido de la maestra –Aparicio– y otra localidad en la que desarrolló su labor pedagógica, Ortigosa del Pestaño (Segovia). Además, tuvo tres hijos, ya fallecidos y sin descendencia. Por su parte, sus hermanos tampoco la tuvieron. Dimos, así, por concluida esta tercera búsqueda.

No obstante, a raíz del tuit, nos facilitaron el contacto de Carlos de Dueñas, profesor e investigador de la renovación pedagógica en la provincia de Segovia, quien nos proporcionó documentos sobre otra de las maestras de nuestro listado, María Visitación Tomé Villoslada, así como información de Circuncisión Marcos Yuste. De esta última, nos facilitó documentos relativos a uno de sus hermanos, concretamente, de la localidad de la que procedía: Languilla (Segovia). Tras realizar varias llamadas al ayuntamiento de la localidad y escribir varios correos electrónicos, no obtuvimos ninguna respuesta. Por otro lado, de la otra docente, el investigador nos envió un documento en el que se señalaba que el periódico provincial *El Adelantado de Segovia* había publicado la esquila de su fallecimiento. Por ello, decidimos contactar con un conocido que trabajaba en dicho diario, para que nos enviara una fotografía de la esquila, con el fin de encontrar el nombre de su posible marido o de algún descendiente. Finalmente, conocimos que esta maestra no tuvo ningún hijo o hija.

En este momento, decidimos continuar con la búsqueda de las maestras que nos había facilitado nuestra directora de tesis. Realizamos varias búsquedas en internet sobre Rosa Díaz Sabater, descubriendo varios datos: ciudad de procedencia, localidad de residencia y prisión en la que estuvo encarcelada. Sin embargo, durante este periodo temporal, optamos por realizar una pausa en nuestras búsquedas, debido a la desmotivación que surgió como consecuencia de la ausencia de nuevos datos.

Llegamos a finales de 2022. Nuestro director de tesis nos facilitó el contacto de otra familiar de Ángel Gracia Morales y Fuencisla Moreno Velasco, quien estaba interesada

por la historia de su familia, por lo que nos pusimos en contacto con ella. Además, tomamos la decisión de retomar nuestras búsquedas desde el mismo punto en el que las habíamos dejado. Reanudamos el proceso de búsqueda de información con el propósito de descubrir nuevos datos sobre la última maestra: Rosa Díaz Sabater. Nos pusimos en contacto con el ayuntamiento de su localidad de residencia, San Rafael (Segovia). En este caso, el propio alcalde nos envió, a través de un correo electrónico, una fotografía de un grupo de estudiantes con sus maestras (figura 12).

Figura 12
Maestras de San Rafael con sus alumnas



Tras dos largos años de indagación, de las más de 80 alumnas del Curso Escolar de 1909-10 no han podido ser identificadas, las tres maestras, y las que se relacionan seguidamente:

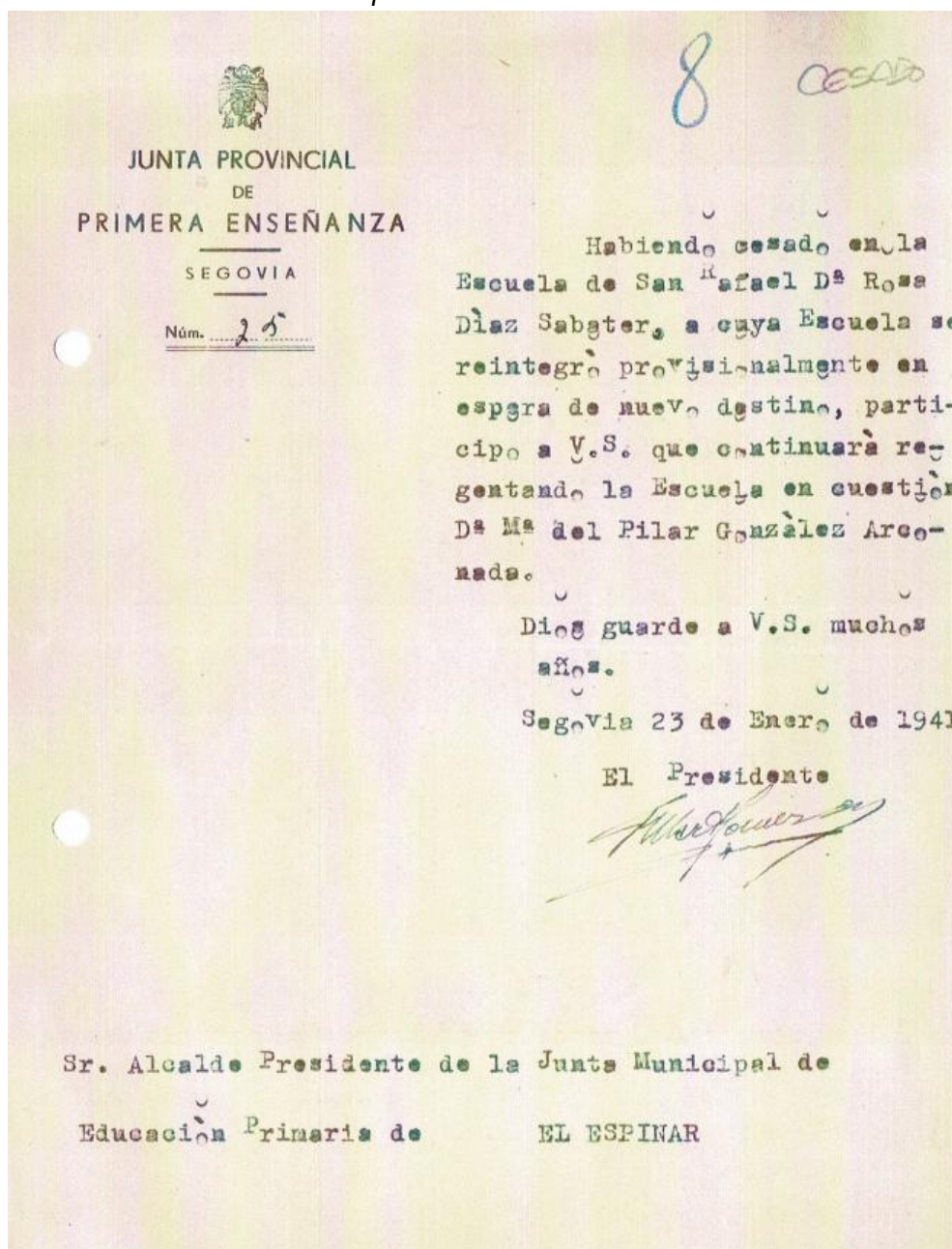
<u>Señoras Maestras:</u>		13 Pilar García Pinión	26 Paula Arribas Heras	49 Victoria Maricalva Díez
1 Doña Rosa Ojeda Carazo	14 Adela (hija de su madre)	28 Manuela Aparicio	50 Sabida Prietas Gómez	
2 Doña Rosa	15 María Vázquez Díez	29 Julia Aparicio Botiquillo	51 Luisa Rodríguez Robatón	
3 Doña Isabel	16 Julia Yagüe Campos	30 Trinidad María García	52 Juana Borrero González	
<u>Alumnas:</u>		31 Leonisa Balbuena Yagüe	53 María Figueredo Ruiz	
4 Victoria Maricalva Esteban	17 Carmen Yagüe Campos	32 Julia Maricalva García	54 Luciana Figueroa Pérez	
5 Maximina Domingo	18 Martina Moyuelos	33 Andrea Blanco Gómez	55 Aquilina Arribas Gómez	
6 Euliquia González	19 Isabel Heras	34 Juana Pinión Martín	56 Tomasa María Figueredo	
7 Paula Díez María	20 Estanislada Borrero	35 Justina Esteban Barris	57	
9 María Aparicio	21 Jacinta Balbuena	36 Victoria Díez Dueñas	58	
11 Florencia González Núñez	22 Juana Esteban María	37 Lucía Maricalva Díez	59	
12 Paz María García	23 Justa Figueroa Pérez	38 Francisca Jorraz Muntunel	60	
	24 Urra Arribas Heras	39	61	
		40	62	
		41	63	
		42	64	
		43	65	
		44	66	
		45	67	
		46	68	
		47	69	
		48	70	
		49	71	
		50	72	
		51	73	
		52	74	
		53	75	
		54	76	
		55	77	
		56	78	
		57	79	
		58	80	
		59	81	

Nota. Burgos (1992).

Por el nombre de una de las maestras y el año del que data la imagen, comprobamos que coincide con la maestra que buscamos. Además, nos pusieron en contacto con el archivo del municipio. Desde allí, nos facilitaron un documento con la fecha de cese de la maestra en su escuela (figura 13).

Figura 13

Cese de la escuela de San Rafael



Nota. Archivo Municipal de El Espinar.

Por otro lado, nos pusimos en contacto con el archivo de Tolosa (Guipúzcoa), localidad donde estuvo presa, el cual nos proporcionó su expediente procesal y, por tanto, nuevos datos; entre ellos, el nombre de su padre y de su madre, características físicas, así como algunas notas que nos llamaron la atención por lo que descubriríamos después: a la edad de cuarenta y un años estaba soltera (figura 14).

Figura 14
Expediente procesal de Tolosa

División del Partido de Tolosa. 1

Expediente procesal de Maria Rosa
Deza Sabido

Natural de <u>Valledupar</u> provincia de <u>Valledupar</u> vecino de <u>San Rafael</u> provincia de <u>Sevilla</u> hijo de <u>Felipe</u> y de <u>María</u> edad <u>41</u> profesion <u>Nacista</u> instruccion <u>n.ª</u> religion <u></u> estado <u>soltero</u> hijos <u>n</u> núm. de ellas <u></u> antecedentes <u>n.ª</u> ingreso por <u>1.ª</u> Domiciliado <u></u>	Señales particulares Color de { ojos <u>4.ª</u> Cabello <u>c.</u> Piel <u>m.</u> Cejas <u>al ped</u> Nariz <u>car</u> Boca <u>m.</u> Barba <u></u> Cara <u>ov.</u> Talla <u>alta</u>
Fórmula dactiloscópica	
Señales particulares	
Pegado derecho 	

CAUSA										
Registro del individuo al ingresar					Fechas					
Numero		Numero			Año	Juzgado	Secretaría	Delito		
General	De orden	De libro	Sumario	Folio					De la detencion o prision	De la libertad
	<u>31</u>				<u>1938</u>	<u>Marques de Rialp. Delegado de Sanje</u>			<u>29.7.938</u>	}
					<u>1.ª</u>	<u>Inspección General de Fronteras Norte España</u>			<u>29.7.938</u>	

Fechas				VICISITUDES
Hora	Día	Mes	Año	
	<u>29</u>	<u>Julio</u>	<u>1938</u>	Ingreso en esta prisión, procedente de la habilitada de <u>Rentería</u> entregado por la Guardia Civil en concepto de <u>detenido</u> a disposición del Delegado de Sanje <u>Marques de Rialp</u> y del Inspector de Fronteras del Norte de España, con orden del Director de la División Provincial de San Sebastián que se ignora al respecto de Clara Pineda <u>Sevilla</u>, se participa. El jefe de esta. <u>Jefe Carrero</u>

Nota. AHPG, 1928/7/29-1939/8/26.

A principios de 2023, nuestra directora nos informó de que había descubierto nuevos datos sobre Rosa Díaz Sabater. Al parecer, estaba casada y había tenido un hijo. Es posible que decidiera ocultar esta información en el momento de su encarcelamiento para protegerlos de posibles represalias.

Por su parte, decidimos utilizar Family Search, una plataforma virtual de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, que incluye registros de censos, certificados de nacimiento y defunción, así como otros registros de personas de diferentes partes del mundo. Esta plataforma, además, permite formar árboles genealógicos a los usuarios registrados, y realizar búsquedas de la información de la que dispone. De esta manera, encontramos información sobre la familia de Rosa Díaz Sabater: localizamos los nombres de dos hermanas, así como los nombres de sus progenitores y sus cuatro abuelos. Sin embargo, de ella no obtuvimos ninguna información. Al comprobar que todos procedían de la misma ciudad, contactamos con el archivo correspondiente, quien no nos pudo facilitar información por desconocer fechas exactas y direcciones de residencia.

Comenzamos con la búsqueda de otra maestra: Sinforosa González Rodríguez. Al disponer de escasos datos sobre ella, buscamos información en la literatura sobre la represión a la enseñanza en Segovia, descubriendo el municipio donde desarrollaba su labor pedagógica, Cuéllar, y la localidad donde se la destinó forzosamente a posteriori, Cangas de Narcea (Asturias). Nos pusimos en contacto con los archivos de ambas localidades, sin obtener ninguna información del archivo de Cuéllar. Del archivo de Cangas de Narcea recibimos algún dato de los que disponían en sus fondos; una archivera nos brindó información de interés al preguntarle a una familiar acerca de esta maestra, la cual recordó los nombres de su hijo y su hija. Sin embargo, el hecho de que no permanecieran en el pueblo nos impidió encontrar más datos.

En el primer correo que recibimos de la trabajadora de este archivo, obtuvimos información de gran interés para nuestra investigación: su abuela, maestra procedente de Segovia, fue destinada a este municipio asturiano debido a la represión franquista. Estos datos fueron muy relevantes para la tesis, ya que se trataba de una de las maestras que encajaba con las características que estábamos buscando y que estaba en la lista de maestras represaliadas inicial. A raíz de esta coincidencia, decidimos invitar a la trabajadora y a su madre, hija de la maestra en cuestión, a participar en nuestro estudio. Así, encontramos a las familiares de Purificación Cerezo Gil y, por consiguiente, de Norberto Cerezo Marinero.

Dado que la búsqueda del resto de las maestras no avanzaba, volvimos a recurrir a Twitter siguiendo la misma idea que utilizamos previamente, pero a través de lo que se conoce como un hilo: una serie de tuits conectados relacionados con un tema común (figura 15). La actividad de la primera publicación superó las 20000 visualizaciones y la segunda llegó casi a las 4000.

Figura 15
Hilo de Twitter



Nota. La autora.

Después de haber realizado una búsqueda exhaustiva en diversas fuentes y de haber llevado a cabo diferentes exploraciones, nos dimos cuenta de que no había nuevos datos que pudieran ayudarnos a continuar con nuestra investigación sobre las maestras que estábamos buscando. Dada esta situación, decidimos dar por finalizada la búsqueda de familiares de maestras. Reconocemos que, aunque la investigación nunca es completamente concluyente, habíamos llegado a un punto en el que no había más información disponible que pudiéramos utilizar para avanzar en nuestra búsqueda.

Pese a esta decisión, el 21 de junio de 2023, se celebró un acto con el propósito de reconocer a docentes que formaron parte de la renovación pedagógica en Segovia, específicamente, a aquellos maestros y aquellas maestras que contribuyeron al ámbito educativo durante el primer tercio del siglo XX. El evento se realizó en el campus María Zambrano de la Universidad de Valladolid, ubicado en Segovia. Antes del acto, se consideró importante difundir el cartel del mismo entre las familias participantes en el estudio e invitarlas a asistir. En este contexto, una de las familias compartió el cartel entre sus allegados y, de esta manera, nos encontramos y conocimos al hijo de Purificación Cerezo, quien accedió a participar en el estudio.

Finalmente, podemos contar con la participación de los y las familiares de los maestros Fernando Norberto Cerezo Marinero, Ángel Costa González, Ángel Gracia Morales y Pedro Natalías García, y de las maestras Purificación Cerezo Gil y Fuencisla Moreno

Velasco, además de contar con los datos obtenidos en el TFM, los cuales también se incluyen en este estudio. Por tanto, junto con los anteriores, también contamos con la participación de las familias de Pablo de Andrés Cobos, David Bayón Carretero, Enriqueta Castellanos Pereda y Norberto Hernanz Hernanz.

4.4.3. Etapa III: las entrevistas

4.4.3.1. Construcción de las entrevistas

A la hora de elaborar el guion de las entrevistas realizadas, es importante tener en cuenta que el conocimiento previo que se tiene sobre la trayectoria de los y las docentes seleccionados es fundamental para diseñar unas preguntas adecuadas. Además, para comprender plenamente la perspectiva de las personas entrevistadas es necesario considerar el contexto histórico que vivieron tanto ellos y ellas, como sus antecesores. Este contexto influye en los factores políticos, sociales y culturales que caracterizaron la época que vivieron y que, por tanto, influyeron en su vida.

En este sentido, se diseñaron dos guiones de preguntas diferenciados. Uno para los participantes de la primera generación, es decir, los hijos o las hijas de los docentes, y otro para los participantes de la segunda generación, los nietos y las nietas. Si bien se incluyeron algunas preguntas comunes en ambos guiones, se consideró importante adaptar las cuestiones específicas a las experiencias y las perspectivas de cada generación.

En el caso de los participantes de la primera generación, se buscó recabar información sobre su experiencia como hijos o hijas de maestros y maestras, a lo largo de las diferentes etapas de su vida: infancia, juventud y adultez. De esta manera, en cada etapa establecimos varios bloques de preguntas, relativos a su vida familiar, educación, la represión de la que fueron víctimas y el silencio desencadenante. Dentro de estos bloques de preguntas se tratan temas relativos a las relaciones interpersonales (relaciones con el vecindario, relaciones con la familia, conversaciones familiares...), actividades (celebraciones, actividades, tareas...), escuela (materias, actividades, religión...), consecuencias de la represión (cambios de municipio, relaciones con amistades y familia, economía...), política (interés político, ideología, actividades sindicales...), miedo y silencio (ocultamientos de la historia familiar, autocensura de actividades...) y memoria histórica (investigación, contacto con asociaciones...) (Anexo IV).

Por su parte, en el guion de preguntas destinado a los participantes de la segunda generación, se buscó indagar en las percepciones sobre la labor docente de sus abuelos o abuelas, así como en la influencia que tuvo, tanto la represión como la figura del docente, en su vida personal. Igual que con el guion anterior, se establecieron varios bloques de preguntas: represión, silencio, educación y vida familiar. Dentro de estas se tratan temas relacionados con las consecuencias de la represión, el recuerdo de su familiar, el miedo, la memoria histórica, la religión y las relaciones familiares (Anexo V).

Además, cabe señalar que, en ambos bloques de preguntas, se añadieron cuestiones relacionadas con la perspectiva de género. Tras la realización del TFM observamos que la renovación pedagógica que llevaron a cabo las mujeres no fue tan conocida y difundida

como la de sus compañeros varones. Este hecho pone de manifiesto la brecha de género existente en la época en cuanto a su valoración se refiere, así como en el reconocimiento y la visibilidad de las contribuciones en el ámbito educativo. Es evidente que las maestras no tuvieron una atención y difusión equiparable a la de los maestros. Asimismo, las mujeres ocupaban un papel concreto dentro del ámbito del hogar, asociado, principalmente, a las tareas domésticas y el cuidado de la familia. Por ello, la inclusión de estas preguntas permite obtener una visión más completa y precisa del magisterio femenino, ya que es importante tener en cuenta las desigualdades y la discriminación de género existente a lo largo de la historia, lo cual puede afectar, significativamente, en las oportunidades y las experiencias de las personas.

4.4.3.2. Realización de las entrevistas

La recogida de datos se inició en diciembre de 2019 y finalizó en enero de 2023. Dado que pretendíamos que las entrevistas fueran conversaciones informales en torno a una serie de temas planteados, decidimos que los lugares fueran cómodos para las familias participantes. Por ello, se vio conveniente permitir que fueran las personas participantes quienes eligieran el lugar de encuentro. Asimismo, las fechas de reunión fueron acordadas por ambas partes, procurando buscar horarios en los que los entrevistados y las entrevistadas, así como la investigadora, pudieran dedicar tiempo a la entrevista, sin interferir en sus tareas.

En la siguiente tabla (tabla 13), se muestran los datos referentes a las entrevistas, por orden de realización: docente, número de familiares entrevistados, fecha de la entrevista, lugar de realización y duración.

Tabla 13

Datos de las entrevistas

Docente	Participantes	Fecha	Lugar	Duración
Ángel Costa González	2	17/12/2019	Vivienda	1 hora y 15 minutos
Pablo de Andrés Cobos y Enriqueta Castellanos Pereda	1	20/12/2019	Vivienda	1 hora y 33 minutos
David Bayón Carretero	3	03/01/2020	Cafetería	1 hora y 37 minutos
Pedro Natalías García	1	03/01/2020	Vivienda	1 hora y 16 minutos
David Bayón Carretero	1	17/01/2020	Cafetería	43 minutos
Norberto Hernanz Hernanz	1	20/01/2020	Biblioteca	36 minutos
Ángel A. Gracia Morales y M. Fuencisla Moreno Velasco	1	10/03/2020	Oficina	33 minutos
Ángel Costa González	1	21/05/2021	Cafetería	1 hora y 26 minutos
Pedro Natalías García	2	30/12/2022	Vivienda	2 horas y 3 minutos
Purificación Cerezo Gil y F. Norberto Cerezo Marinero	2	31/12/2022	Cafetería	48 minutos
Ángel A. Gracia Morales y M. Fuencisla Moreno Velasco	1	12/01/2023	Vivienda	35 minutos
Ángel A. Gracia Morales y M. Fuencisla Moreno Velasco	1	26/01/2023	Oficina	1 hora y 23 minutos
Purificación Cerezo Gil y F. Norberto Cerezo Marinero	1	27/10/2023	Online	49 minutos

Nota. Elaboración propia.

Las baterías de preguntas, mencionadas anteriormente, fueron diseñadas como una guía para la investigadora, con el objetivo de centrar la conversación en torno a varios temas de interés y obtener información relevante sobre las experiencias familiares. Sin embargo, es importante señalar que, durante la realización de las entrevistas, se procuró que las personas entrevistadas fueran protagonistas de la conversación, sin necesidad de seguir ese guion previamente establecido.

De esta manera, nos apoyamos en la idea de Kvale (2011), quien insiste en la importancia de la forma en la que se establece la interacción social durante la entrevista. Se pretende establecer un ambiente de confianza y comodidad, con la finalidad de que la persona entrevistada se sienta más inclinada a abrirse y a proporcionar respuestas más completas y significativas. Por ello, las entrevistas realizadas se caracterizan por ser desiguales; nos adaptamos a las necesidades de los entrevistados y las entrevistadas, permitiendo que tuvieran el control de la conversación y se sintieran cómodos al compartir sus vivencias. Por lo tanto, las interrupciones por parte de la entrevistadora para que contaran su historia fueron mínimas. Además, la calidad de la entrevista no se basa únicamente en las preguntas que se realizan, sino también en cómo reacciona la persona entrevistada tras plantear una pregunta. La manera en la que el entrevistador o la entrevistadora maneja la situación puede marcar la diferencia (Kvale, 2011).

Junto con estas entrevistas realizadas, cabe hacer referencia al continuo contacto que se ha establecido con las familias a lo largo de estos años de investigación. Este contacto, mantenido a través de correos electrónicos, mensajería instantánea o llamadas telefónicas, nos ha permitido obtener o enviar información descubierta acerca del docente en cuestión, validar algunos datos, así como intercambiar artículos de interés sobre la temática estudiada.

En el capítulo de resultados, se recogen fragmentos de las entrevistas realizadas. En el caso de los diálogos entre varios miembros de una misma familia, se ha asignado un código específico a cada participante. Así, *H1* y *H2* hacen referencia a la conversación entre dos hijos, mientras que *N1* y *N2* indican un diálogo entre dos nietas. Además, se ha utilizado un código concreto para identificar cada entrevista, representado por la letra *E* y un número, el cual indica el orden de realización de la misma. Así, con el propósito de reflejar fielmente las experiencias y las vivencias compartidas, se incluyen fragmentos de las voces familiares en letra cursiva. Asimismo, para preservar la autenticidad de los datos recopilados, se ha respetado el uso del *laísmo* y *leísmo* característicos en los discursos de algunas familias. Las transcripciones de las conversaciones correspondientes a las entrevistas 1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 están disponibles en el Anexo VI. Sin embargo, las entrevistas restantes –3, 5 y 6– no han sido incluidas en cumplimiento del deseo expreso de esas familias.

4.4.3.3. Confirmación de las fuentes orales

La utilización de fuentes complementarias en las investigaciones relacionadas con la historia oral desempeña un papel fundamental en el avance del conocimiento histórico (Ferrando, 2006). Sonllea (2018) resalta la relevancia de emplear otros elementos

personales, como imágenes, documentos escritos o correspondencias, debido a que agilizan el proceso de investigación y permiten explorar aspectos adicionales con mayor profundidad. La combinación de diferentes fuentes nos proporciona una visión multidimensional de la historia, permitiéndonos desvelar aspectos desconocidos, historias subyacentes y voces silenciadas. Además, al contrastar y comparar la información obtenida de distintas fuentes, se puede realizar un análisis crítico que favorezca la corroboración y la validación de los datos obtenidos de las fuentes orales. De esta manera, decidimos llevar a cabo una búsqueda de documentos oficiales en archivos históricos, como el AGA, y hemerotecas, localizando escritos en la prensa local.

Se realizaron dos consultas de los fondos localizados en el AGA. La primera de ellas se llevó a cabo durante la realización del TFM, el 11 de diciembre de 2019. En esta consulta se tuvo un primer contacto con los expedientes de depuración de ocho de los docentes estudiados: Pablo de Andrés Cobos, David Bayón Carretero, Enriqueta Castellanos Pereda, Ángel Costa González, Ángel Gracia Morales, Norberto Hernanz Hernanz, María Fuencisla Moreno Velasco y Pedro Natalías García. Junto con estos expedientes, también se consultó el de Catalina Arribas Arribas, maestra de Fuentesoto (Segovia) y mujer de Ángel Costa, con el fin de ahondar en la historia del maestro. La segunda consulta, realizada el 27 de febrero de 2025, tuvo como finalidad consultar los expedientes de depuración de Fernando Norberto Cerezo Marinero y Purificación Cerezo Gil (tabla 14), así como los expedientes de oposición a plazas de maestros-directores/maestras-directoras de Escuelas Graduadas de Ángel Gracia Morales y María Fuencisla Moreno Velasco, cuya signatura es 32/10747, para profundizar en la trayectoria de ambos docentes.

Tabla 14

Localización de los expedientes de depuración en el AGA

Docente	Signatura
Pablo de Andrés Cobos	32/13150
Catalina Arribas Arribas	32/12930
David Bayón Carretero	42/8770
Enriqueta Castellanos Pereda	32/13146
Purificación Cerezo Gil	32/13097
Fernando Norberto Cerezo Marinero	32/13141
Ángel Costa González	32/12927
Ángel Aniceto Gracia Morales	32/12928
Norberto Hernanz Hernanz	32/12400
María Fuencisla Moreno Velasco	32/12928
Pedro Natalías García	32/12928

Nota. Elaboración propia.

Asimismo, el 24 de marzo de 2025, se accedió a los fondos del AHPS, con el fin de consultar las hojas de servicio de los maestros y las maestras del estudio. Sin embargo, únicamente se recogió información de Pablo de Andrés Cobos, Ángel Costa González, Ángel A. Gracia Morales, Norberto Hernanz Hernanz y Pedro Natalías García (tabla 15). En los expedientes de David Bayón Carretero y Norberto Cerezo Marinero no se

encontraban las hojas de servicio correspondientes. De igual manera, en este archivo no se encontraban los expedientes profesionales de ninguna de las maestras del estudio.

Tabla 15

Localización de los expedientes profesionales en el AHPS

Docente	Legajo
Pablo de Andrés Cobos	9025/7
Ángel Costa González	9071/002
Ángel Aniceto Gracia Morales	9136/001
Norberto Hernanz Hernanz	9143/008
Pedro Natalías García	9010/14

Nota. Elaboración propia.

El análisis de la información recopilada en el AGA nos permitió comparar y contrastar los procesos de depuración que experimentaron los maestros y las maestras estudiados, desde el comienzo de la guerra civil, así como las sanciones que les fueron impuestas. Al examinar estos documentos, pudimos observar que algunas de las declaraciones proporcionadas por las familias coincidían con las narraciones de los protagonistas en los testimonios orales. Sin embargo, en otros casos, el estudio de estos documentos nos permitió adentrarnos en una comprensión más profunda de las experiencias de depuración vividas por estos docentes. Además, estos documentos nos proporcionaron datos sobre aspectos específicos, como fechas, decisiones institucionales, detalles de las sanciones impuestas, así como algunos nombres de los cargos responsables. De igual manera, el acceso a los fondos del AHPS nos permitió comprobar la trayectoria profesional de los maestros, con el fin de contrastarla con la información proporcionada por las familias.

Por su parte, en relación con los documentos de hemeroteca, decidimos examinar detenidamente las revistas *Escuelas de España* y *La Escuela Segoviana*, creadas por Pablo de Andrés, David Bayón y Norberto Hernanz, y por Ángel Gracia, Pedro Natalías y Julio Fuster –también maestro–, respectivamente. Estas publicaciones han adquirido renombre debido a los análisis previos que se han realizado sobre la labor de algunos de estos docentes mencionados. Junto con estas, consideramos imprescindible consultar el semanario *El Heraldo Segoviano*, puesto que aporta información de especial relevancia para comprender la historia de Segovia durante este periodo de comienzos del siglo XX, así como para profundizar en las preocupaciones e iniciativas pedagógicas que llevaba a cabo el magisterio de Segovia.

Para ello, accedimos a dos hemerotecas digitales: la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España, donde consultamos los números disponibles de *La Escuela Segoviana* y *Escuelas de España*, y la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, donde accedimos a los ejemplares del *Heraldo Segoviano* (tabla 16).

Tabla 16*Prensa histórica consultada, números y rango de publicación disponible*

Revista	Números disponibles	Fechas de publicaciones disponibles
<i>Escuelas de España</i>	44	Enero 1929 – Julio 1936 ³⁰
<i>Heraldo Segoviano</i>	44	Octubre 1926 – Julio 1936
<i>La Escuela Segoviana</i>	125	Enero 1934 – Julio 1936 ³¹

Nota. Elaboración propia.

La consulta de la prensa local nos proporcionó información de interés sobre diversas cuestiones. Este recurso nos permitió conocer la realidad de la época y ofrecer una visión más amplia de los acontecimientos históricos que se iban desarrollando en la provincia. Además, a través de artículos y crónicas, pudimos acceder a los testimonios de los maestros y las maestras sobre su labor educativa y su influencia en la comunidad escolar. Gracias a esta información, pudimos obtener una imagen más completa y precisa de su quehacer pedagógico y sus innovaciones docentes, sus preocupaciones y perspectivas educativas, así como algunos detalles sobre su vida personal.

Asimismo, algunas familias nos facilitaron testimonios escritos de los maestros y las maestras, los cuales, de igual manera, empleamos para corroborar las fuentes orales. Estos documentos de vida (Rubilar, 2017) o documentos personales (Bolívar y Domingo, 2006; Plummer, 2004) nos permiten comprender la relación entre el docente, las estructuras o relaciones sociales y la historia, así como aspectos de su vida personal. Esta investigación no solo contribuye a preservar la memoria individual y colectiva, sino que se revela cómo las experiencias personales están entrelazadas con la sociedad y la historia en la que vivimos. De esta manera, contamos con cartas, en las que se reflejan las preocupaciones que tenían de sus familiares, principalmente, de sus hijos o hijas, así como con fotografías.

4.5. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos en la investigación cualitativa, según el enfoque propuesto por Creswell (2007), se describe como un proceso cíclico en lugar de lineal. Esto significa que la persona que investiga no sigue una ruta fija predeterminada, sino que se mueve en un patrón espiral, realizando una serie de pasos interrelacionados. Al enfrentarnos a una amplia cantidad de datos biográficos, Bolívar (2012) insiste en la necesidad de contar con una estructura conceptual y un enfoque metodológico que nos permita comprender y dar sentido a la información de manera sistemática. Esto implica el uso de técnicas específicas para analizar los datos cualitativos y organizarlos de manera que podamos identificar patrones, temas recurrentes y conexiones significativas.

Entre los modelos de análisis que recoge Bolívar (2012), nos centramos en el análisis temático; se parte del supuesto que el lenguaje revela de manera directa la realidad. Para ello, los textos narrativos se descomponen en temas y categorías que son identificados por el investigador o la investigadora para estudiar el texto. Según este enfoque, en primer

³⁰ La revista tiene un parón en sus publicaciones, desde enero de 1932 hasta enero de 1934.

³¹ En el primer número disponible (4 de enero de 1934), se señala que entran en el tercer año de publicación.

lugar, el tratamiento inicial de nuestros datos implicó organizarlos en archivos individuales para su análisis posterior. De esta manera, se transcribieron las entrevistas realizadas, con el fin de sistematizar esos datos recopilados. En este punto, identificamos algunos temas recurrentes en las conversaciones. Sin embargo, posteriormente, procedimos a leer y tomar notas de estos datos recopilados, para desarrollar un sentido general de lo que estábamos analizando. Esto implicó la identificación de nuevos patrones o temas que se destacaron en las entrevistas. Debido a ello, llevamos a cabo la descripción y organización de los datos, a través del desarrollo de un sistema de clasificación.

Según Díaz (2018), este sistema de clasificación permite agrupar las categorías encontradas en las entrevistas en conjuntos conceptuales, los cuales reciben un nombre basado en la temática principal mencionada en el fragmento de la conversación. De esta manera, una vez realizada esta agrupación, denominamos estos conjuntos conceptuales con etiquetas, de manera que cada una representa áreas temáticas clave o conceptos esenciales. Diferentes autores (Cisterna, 2005; Díaz, 2018; Rodríguez et al., 1996) denominan a estas etiquetas como categorías. Así, estas categorías establecidas permiten clasificar y organizar la información en grupos temáticos menores, denominados subcategorías.

Las categorías y las subcategorías pueden ser de dos tipos: conceptos objetivadores o conceptos sensibilizadores (Elliot, 1990). Los conceptos objetivadores hacen referencia a las categorías que se establecen a priori; se construyen antes de analizar la información, dada su evidencia en todas las entrevistas realizadas. Por su parte, los conceptos sensibilizadores emergen durante el proceso de lectura, análisis y exploración de los datos recogidos (Cisterna, 2005). A través de estos grupos de etiquetas se creó un árbol de categorías (Díaz, 2018), el cual nos permitió realizar un listado ordenado y coherente de las temáticas desarrolladas en las conversaciones (tabla 17).

Tabla 17

Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Figura docente	Identidad docente
	Renovación pedagógica
	Compromiso social
Represión	Inicio de la represión
	Consecuencias psicológicas
	Consecuencias económicas
	Consecuencias académicas
	Consecuencias sociales
	Religión
	Involución educativa
Memoria histórica	Investigación
	Transmisión de la historia familiar

Nota. Elaboración propia.

Junto con este análisis de las entrevistas, se llevó a cabo un análisis documental de la prensa histórica consultada. Esta técnica tiene como objetivo unificar los documentos de

interés para el estudio, con el propósito de presentar la fuente original de información (Dulzaides y Molina, 2004). Concretamente, se siguió un análisis temático del contenido (Berenguera et al., 2014): se examinaron detenidamente los números de varias revistas de educación publicadas en el primer tercio del siglo XX en Segovia, para obtener una comprensión más amplia del tema investigado.

Según Berenguera et al. (2014), el análisis temático se divide en dos fases principales: la fase de preparación del corpus textual y la fase de descubrimiento. De esta manera, en primer lugar, se llevó a cabo una fase de preparación del corpus textual; se recopilaban los documentos que serían objeto de análisis. Estos documentos fueron elegidos en base al conocimiento previo de su existencia, gracias a las investigaciones académicas anteriores, así como a la participación en iniciativas acerca de la renovación pedagógica desarrollada a comienzos del siglo XX en la provincia de Segovia, como la *Cátedra de Estudios sobre la Escuela segoviana y la Renovación Pedagógica*, de la Universidad de Valladolid. En segundo lugar, se desarrolló la fase de descubrimiento, realizando una lectura minuciosa de los documentos seleccionados, prestando atención a aquellas entradas relacionadas con la educación. Durante este proceso, también se prestó atención a las firmas de cada artículo o entrada, independientemente de la temática, con el propósito de obtener información sobre los maestros y las maestras estudiadas. Durante esta fase de descubrimiento, las entradas escritas por estos docentes o, incluso, en las que se hacía referencia a ellos o a ellas, se fueron recogiendo en varios documentos, uno por cada docente, en los que se especificaba el nombre de la revista, el año y el número de publicación, así como una captura de pantalla de la entrada en cuestión (Anexo VII).

4.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS DEL ESTUDIO

La ética en cualquier investigación desempeña un papel fundamental, exigiendo a la investigadora una reflexión crítica y una responsabilidad social. Este enfoque de investigación busca, como se ha mencionado, documentar y comprender las experiencias de los individuos a través de sus propias narrativas. En este sentido, la interacción entre la investigadora y los participantes en la investigación es esencialmente dialógica y colaborativa. Durante este proceso, se exploran las subjetividades, las emociones, los valores y las perspectivas de las partes involucradas (Rivas et al., 2021). Esto hace que exista un reconocimiento y un respeto hacia la alteridad ética del participante como sujeto de derechos y conocimiento.

La ética en esta investigación se manifiesta a lo largo de todo el proceso investigativo. Abad (2016) habla de ética situada o micro-ética centrada en una forma de participación en la que las personas involucradas en el estudio se comprometen y confían mutuamente. A diferencia de únicamente obtener un consentimiento antes y después de la investigación, se establece un proceso continuo de consentimiento a través de conversaciones éticas. La investigación no depende exclusivamente de la cooperación de las personas participantes, sino que se basa en una colaboración activa y en constante intercambio de ideas entre la investigadora y los participantes.

No obstante, la ética se hace evidente a la hora de colaborar con los entrevistados y las entrevistadas. En primer lugar, a la hora de seleccionar a las personas participantes, la investigadora aseguró obtener un consentimiento informado (Anexo VIII) donde se explicaba el objetivo principal del estudio, así como los derechos y protecciones que tendrían al participar. De esta manera, se enfatizaba en la confidencialidad y la protección de datos de los mismos. Es imprescindible, por tanto, establecer una conexión con las personas entrevistadas de confianza mutua y transparencia, evitando cualquier tipo de manipulación indebida (Flores y Porta, 2012). En segundo lugar, en la recogida y el análisis de las narrativas, la investigadora ha sido fiel a las voces de los y las participantes, es decir, se representan y se transmiten sus experiencias de manera precisa y respetuosa. Esto implica no distorsionar ni modificar los relatos de las personas participantes para que se ajusten a los intereses de la investigadora (Buitrago y Arias, 2018). Por ello, adoptamos una actitud crítica y reflexiva sobre nuestro papel investigador y nuestra influencia en el estudio. En tercer lugar, se llevó a cabo una devolución de los datos a cada persona participante. Esto implicó enviarles las transcripciones de las entrevistas realizadas para que tuvieran la oportunidad de revisar los datos y realizar modificaciones si lo consideraban necesario. El objetivo de esta devolución es asegurar que las personas participantes se sientan cómodas y tengan el control de los datos analizados. Además, esta estrategia permite crear redes de confianza con las personas que participan en el estudio (Martín-Bermúdez, 2015).

Por otro lado, las fuentes orales desempeñan un papel importante como fuente histórica, pues sirven como medio para recuperar tanto la memoria personal como la colectiva de un lugar. La historia oral tiene una clara ventaja que no se puede encontrar en las fuentes escritas: ayuda a reconstruir la vida de una persona, así como a conocer la perspectiva de los acontecimientos (Bermúdez y Rodríguez, 2009). En este sentido, Kincheloe y McLaren (2012) plantean un desafío sobre la forma en que se entiende la verdad y el conocimiento. Una verdad y un conocimiento único existentes en nuestra sociedad a causa de una historia oficial ya escrita. Este desafío se plantea a causa de la creciente comprensión hacia la realidad, una realidad compleja formada a partir de múltiples perspectivas. En este sentido, los autores plantean la idea de abandonar la percepción de que solo una única respuesta es correcta y reconocer la existencia de múltiples respuestas posibles que dependen de un contexto y de la perspectiva de la persona que lo vive.

Nos apoyamos, entonces, en la pregunta que se realizan Yedaide et al. (2015): “¿Quién puede decir qué es verdad?” (p. 30). Es aquí donde somos críticos con el evidente potencial hegemónico: las afirmaciones sobre la verdad se encuentran contextualizadas en un discurso estrechamente vinculado con las relaciones de poder existentes en una sociedad (Vasilachis, 2012). Actualmente, los hechos históricos no pueden ser considerados sin tener en cuenta su conexión con la ideología o la construcción histórica que los rodea.

A pesar de que la historia oficial no ha querido reconocer ciertos acontecimientos, poco a poco, se ha comenzado a crear y difundir las propias narrativas de un lugar. Narrativas que han sido ignoradas durante años se abren paso para ser reconocidas y elevadas a la

categoría de conocimiento científico, e, incluso, a ser incluidas en esa historia oficial (Grüner, 2010). De esta manera, en base al planteamiento de Speed (2006), enfocamos esta tesis hacia una investigación crítica y activista, la cual implica llevar a cabo análisis críticos que tienen un compromiso explícito de trabajar en colaboración con individuos hacia objetivos políticos compartidos.

Así, la investigación crítica y activista en el ámbito de la memoria histórica brinda una oportunidad para examinar y cuestionar las dinámicas sociales desde una perspectiva reflexiva y contextualizada. Al comprometernos directamente con las personas involucradas en la temática de nuestro estudio, podemos acompañarlas en la narración del testimonio y aprender de sus recuerdos, pues sus experiencias han sido marginadas o excluidas de la narrativa histórica predominante. Mediante este enfoque, podemos analizar cómo los eventos del pasado han influido en la configuración de la sociedad actual, identificando las evidentes consecuencias de la represión del magisterio, tanto en sus familiares como en la sociedad en general, así como abordando las luchas por la justicia social. Al desafiar a las narrativas establecidas, aspiramos a construir una memoria histórica más inclusiva y justa, que honre las voces y las experiencias de aquellas personas que han sido históricamente silenciadas.

Es en este punto donde nos encontramos frente a la posibilidad de construir nuevas narrativas y significados a partir de la multiplicidad de perspectivas y experiencias. Un desafío a la verdad única implica, por tanto, un desafío a las relaciones de poder existentes en nuestra sociedad y la posibilidad de construir un conocimiento más inclusivo y justo, buscando contribuir al cambio social a partir de las narrativas (Landín y Sánchez, 2019). Es así como reconocemos el posicionamiento político y social que tenemos en nuestro estudio, asumiendo la subjetividad existente y haciéndola evidente durante todo el proceso investigativo.

Sin embargo, es importante destacar que la presencia de subjetividad, característica del método empleado en nuestra investigación, no implica que los hallazgos carezcan de fundamentos sólidos. Por el contrario, el reconocimiento y el abordaje de la subjetividad en la investigación cualitativa permiten captar las interpretaciones y los significados que las personas participantes atribuyen a sus experiencias y realidades sociales. Al tomar conciencia de la influencia de la subjetividad, los investigadores y las investigadoras pueden adoptar un enfoque reflexivo y transparente, empleando un método riguroso para la recolección y el análisis de datos. De este modo, la subjetividad se aborda de manera crítica y rigurosa, lo que permite obtener una comprensión más profunda y enriquecedora de los acontecimientos investigados.

TERCERA PARTE

ANÁLISIS Y RESULTADOS

CAPÍTULO V. VIDA Y TRAYECTORIA DEL MAGISTERIO ESTUDIADO

En este capítulo se presenta un apunte biográfico del magisterio estudiado, con el propósito de contextualizar sus trayectorias profesionales y su impacto en el ámbito educativo. A través de una revisión de sus antecedentes académicos, experiencia laboral y contribuciones al campo de la enseñanza, se busca ofrecer una visión integral de su desarrollo como educadores y educadoras. Además, se introduce cómo sus vidas y carreras fueron truncadas por los procesos de represión franquista, experiencias que no solo marcaron su ejercicio docente, sino que también afectaron a sus familias. Así, este análisis permitirá comprender las influencias, los valores y los enfoques pedagógicos que han guiado su labor, proporcionando un marco de referencia para la interpretación de los resultados obtenidos en esta investigación.

5.1. PABLO DE ANDRÉS COBOS³²

La Cuesta (Segovia), 01/06/1899 – Madrid, 02/01/1973

Figura 16

Pablo de Andrés Cobos



Nota. Estebaranz (2016).

Pablo de Andrés Cobos nació el 1 de junio de 1899 en La Cuesta, un municipio de la provincia de Segovia. A los dieciséis años, se trasladó a la ciudad de Segovia junto con sus hermanos, Clemente y Esteban, con el propósito de cursar los estudios de Magisterio en la Escuela Normal. Dos años después, el 12 de junio de 1917, se graduó con la calificación de premio extraordinario. Durante estos años, entró en contacto con personas

³² La biografía de Pablo de Andrés Cobos se ha recuperado gracias a la conversación mantenida con una familiar del maestro, los trabajos realizados por Estebaranz (2016, 2023), Fernández (2013), Mora y Hermida (2019), Ortiz (2018, 2021), Valdivieso (2019a, 2020) y Zufriategui (2017), así como a la prensa de la época, a su expediente profesional (AHPS, 9025/7) y a su expediente de depuración (AGA, 32/13150).

ilustres del ámbito nacional, como Blas Zambrano, quienes influyeron significativamente en su trayectoria profesional.

El 5 de abril de 1921, consiguió la plaza de maestro por oposición y fue destinado, un año después, a la localidad de Valdepeñas (Ciudad Real), donde permaneció hasta el 31 de agosto de 1925. Cobos señalaba que en este lugar tuvo una experiencia negativa como docente, pues no contaba con la preparación suficiente para desarrollar su labor pedagógica. Durante estos años, además, falleció su mujer, Cecilia Martín Olalla, a los 24 años, a causa de tuberculosis, quedándose viudo con tres hijas.

El 1 de septiembre de 1925, fue destinado a La Granja (Segovia), donde desempeñó su labor pedagógica en la Escuela Graduada de niños de la localidad. Allí conoció a la maestra y directora de la Escuela Graduada de niñas, Enriqueta Castellanos Pereda, con quien se casó en 1926. La participación de Castellanos en algunas iniciativas educativas le brindó la oportunidad de establecer conexiones con personas relevantes vinculadas con la ILE, a quienes, posteriormente, presentaría a Cobos. Esta experiencia resultó ser un momento de revelación en la trayectoria pedagógica del maestro. En su libro *Juicios y figuras* (1970), Cobos relata la relación que mantuvo con Manuel Bartolomé Cossío. Según el maestro: “Me presentaron al señor Cossío en La Granja, finales del verano del 27, creo, en un paseo vespertino por el camino de la fuente de La Rendija” (p. 57). Estas relaciones con personas vinculadas con la ILE se reforzaron, como él mismo señala en su obra, gracias a su matrimonio con Castellanos. Asimismo, nacer en el entorno rural sería algo que marcaría su trayectoria, pues sería gran defensor de las zonas más aisladas del país. Durante estos años en La Granja, además, impulsó, junto con Castellanos, una Sociedad Infantil, con el fin de llevar a cabo diversas actividades, como la organización de excursiones o la adquisición de libros y revistas para formar una biblioteca. En 1930, pasó a ser director de la Escuela Graduada de niños en la que se encontraba.

Figura 17

Retrato de Enriqueta Castellanos y Pablo de A. Cobos

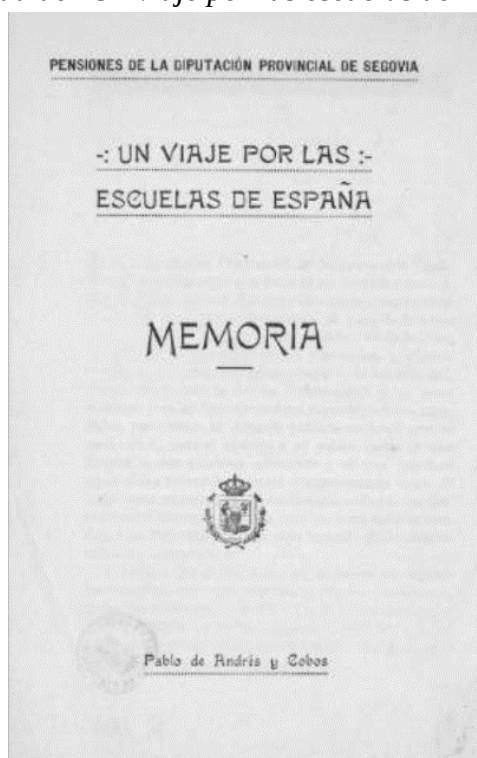


Nota. Fernández (2013).

El mismo año de su matrimonio, 1926, becado por la Diputación de Segovia, obtuvo una de las ayudas de 1500 pesetas para visitar diferentes escuelas del país, con el fin de ampliar sus conocimientos pedagógicos³³. Fruto de esta experiencia salió a la luz su libro *Un viaje por las escuelas de España. Memoria* (1927), en donde recopiló sus vivencias y reflexiones por las diferentes escuelas que visitó dentro del territorio nacional, así como el propio funcionamiento de los centros. Sus escritos sobre este viaje los plasmó, posteriormente, en la revista *Escuelas de España*. En el año 1929, volvió a ser pensionado para conocer y visitar escuelas europeas, hecho que fue clave en su formación docente.

Figura 18

Portada de "Un viaje por las escuelas de España"



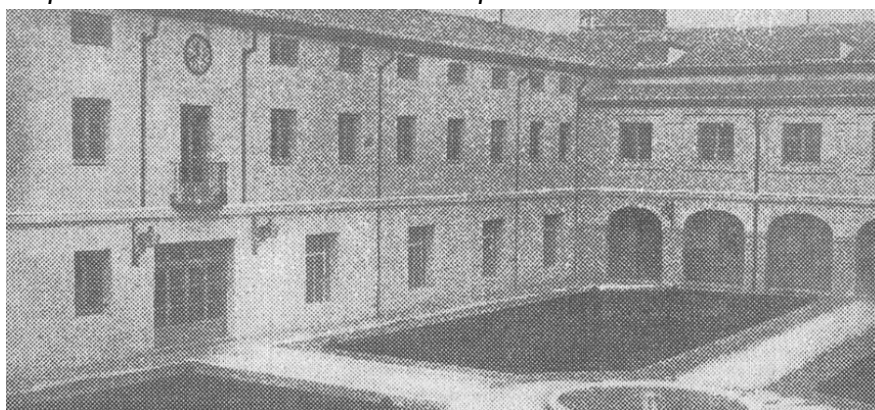
Nota. Cobos (1927).

En 1931, Castellanos y Cobos se trasladaron a Barcelona, donde desarrollaron su pedagogía en el Grupo Ramón Llull del Patronato Escolar de la ciudad. Allí impartió clases de castellano en cinco cursos diferentes. En 1932, empezó a colaborar en las Misiones Pedagógicas. En 1933, ambos se trasladaron a Madrid, asumiendo sus funciones en el Orfanato Nacional de El Pardo, donde Cobos fue el director y en donde ambos docentes enfocaron sus esfuerzos en revitalizar dicho centro. Muy poco tiempo después, se incorporó al Grupo Escolar Claudio Moyano (Madrid), donde fue director.

³³ Otros docentes que solicitaron la pensión fueron: David Bayón, Norberto Cerezo, Ángel Gracia, Lucía Lucha, Juan Monje, Fuencisla Moreno –quien también la obtuvo– y Pedro Natalías.

Figura 19

Orfanato Nacional de El Pardo. Edificio de niños

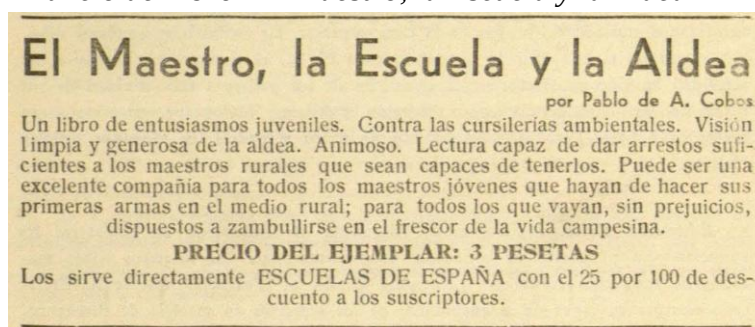


Nota. Fernández (2013).

A lo largo de su trayectoria, el maestro publicó numerosos escritos, colaborando en algunos diarios, como en *Heraldo Segoviano*, *Revista de Pedagogía* o la revista *manantial* –en minúscula–. Además, en 1929, junto con sus compañeros y amigos, David Bayón y Norberto Hernanz, crearon la revista pedagógica *Escuelas de España*³⁴. Por su parte, sus obras principales fueron: la ya mencionada *Un viaje por las escuelas de España. Memoria* (1927), *El Maestro, la Escuela y la Aldea* (1928), *Confidencias republicanas* (1933), *Orfanato nacional de El Pardo (tres meses de director de estudios)* (1934), *Estampas de aldea* (1935) –prohibido durante la guerra civil–, *El arte en la escuela primaria: lecciones de arquitectura* (1936), *Humor y pensamiento de don Antonio Machado en la metafísica poética* (1963), *Ocios sobre el amor y la muerte* (1966), *Juicios y Figuras* (1970), *Humorismo de Antonio Machado en sus Apócrifos* (1970), *El pensamiento de Antonio Machado en Juan de Mairena* (1971), *Sobre la muerte de Antonio Machado* (1972), además de las ediciones póstumas de *Antonio Machado en Segovia: vida y obra* (1973) y *De ley y de corazón. Cartas (1957-1976)* (2011).

Figura 20

Anuncio del libro "El Maestro, la Escuela y la Aldea"



Nota. Cobos (1934, p. 48).

³⁴ Su primer ejemplar fue publicado en enero de 1929 y el último en julio de 1936. Sin embargo, la revista tuvo un parón de dos años, desde enero de 1932 hasta enero de 1934, debido al escaso presupuesto del que disponían. La maestra e investigadora Rosa Ortiz de Santos realizó una excelente tesis doctoral analizando la estructura, las características y las influencias de la revista. El mencionado trabajo se puede consultar en el siguiente enlace: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/46448>.

En 1936, al inicio de la guerra civil, fue detenido en La Granja durante sus vacaciones de verano, lo que marcó el comienzo de su proceso de depuración. Fue separado de su puesto como docente, acusado de pertenecer a Trabajadores de la Enseñanza y, poco después, encarcelado en la Cárcel Vieja de Segovia, donde permaneció hasta 1940.

Mi pariente me llevó la noticia por la mañana, me dijo que podía comer con mi familia y que fuera luego a su casa. Así lo hice, sin escándalo alguno, del brazo de mi mujer y con la máquina de escribir en la mano. Pensaba seguir haciendo periodismo.

De esta manera fue el cuartel de la Guardia Civil de San Ildefonso mi primera cárcel, con ingreso del día 30 de julio de 1936, como voluntario, a las tres de la tarde.

[...] el día 3 de agosto, a las mismas tres de la tarde, y no ya como voluntario, me trasladaron a la prisión general y común, que estaba en las Caballerizas, en una cuadra y en un guadarnés.

[...] Tampoco yo sé cómo no me mataron ni cómo nadie me pegó nunca. Y eso que en mis recuerdos de adolescencia está el presentimiento de morir a los treinta y tantos años y tenía 37 en este verano del año 36. (Testimonio de Cobos, citado por Estebaranz, 2023)

Además, en 1939, fue suspendido de empleo y sueldo. Pese a ello, el maestro nunca se separó de la docencia, llegando, incluso, a impartir clases en prisión. Durante estos años, presentó diferentes documentos solicitando su reingreso al cuerpo, que de nada sirvieron. Además, en este periodo le siguieron imputando diferentes cargos, por participar y colaborar en las Misiones Pedagógicas, por hacer propaganda de ideas comunistas en la escuela y por ser redactor de política, entre otros. Pese a ello, Castellanos recibió diversas cartas en las que se refleja el buen quehacer pedagógico del maestro. Así quedó reflejado en un escrito recibido de un compañero de El Pardo, con fecha 2 de octubre de 1940: “aprecié sus cualidades docentes y morales, entre cuyas últimas posee, ciertamente, un innegable amor [sic] a los niños, con exclusión de toda actividad política o extraña a su misión escolar” (AGA, 32/13150).

Una vez salió de la cárcel, buscó diferentes oficios para subsistir. Así, durante un periodo de tiempo abrió una lechería en Madrid, montó un taller de jerséis y género de punto, trabajó en diferentes academias de oposiciones y, posteriormente, fundó la editorial *Ancos*, así como la academia de oposiciones *Audiencia*. El primer alumno ingresó el 10 de noviembre de 1941. En 1967, fue rehabilitado como docente, reincorporándose al cuerpo como maestro en la escuela Asunción Nuestra Señora (Madrid), hasta 1969, cuando se jubiló. Cobos falleció el 2 de enero de 1973 en Madrid.

5.2. DAVID BAYÓN CARRETERO³⁵

Viloria del Henar (Valladolid), 23/12/1895 – Madrid, 12/11/1981

Figura 21

David Bayón Carretero



Nota. Archivo personal de la familia de Bayón.

David Bayón Carretero nació el 23 de diciembre de 1895 en Viloria del Henar, un pueblo de Valladolid, colindante con la provincia de Segovia. Allí su padre, el maestro Julián Bayón³⁶, se dedicó a realizar actividades agrícolas para complementar sus ingresos como docente. En diferentes ocasiones Bayón tuvo que colaborar en las tareas agrícolas junto con su padre, además de asumir responsabilidades en la escuela, pues en algunas ocasiones tenía que sustituirle. Sin embargo, poco tiempo después, la familia se trasladó a Frumales (Segovia).

Estas circunstancias ejercieron una notable influencia en su trayectoria, pues en el año 1913 inició su formación docente en la Escuela Normal de Valladolid. El 5 de julio de 1918, obtuvo su primer destino como maestro, concretamente, en la escuela de Riaza (Segovia). Allí, fundó y fue secretario de la Asociación de Maestros. Además, durante su estancia en esta localidad, comenzó su faceta periodística, escribiendo diversos artículos, tanto como corresponsal como sobre el ámbito educativo, en el diario *La Tierra de Segovia*. Este mismo diario publicó el 4 de diciembre de 1920 su matrimonio con Matilde Sánchez Lumbreras, celebrado el 25 de noviembre de ese mismo año, en la localidad abulense de Narrillos de San Leonardo.

El 1 de septiembre de 1923 fue destinado a Cuéllar (Segovia), donde desarrolló su labor pedagógica en la escuela de niños número 2 –actual CEIP La Villa–, hasta febrero de 1931. El 20 de marzo de 1925 fundó la Asociación de Amigos de la Escuela, con el propósito de construir un nuevo edificio para el centro. Una vez construido dicho edificio,

³⁵ La biografía de David Bayón Carretero ha sido rescatada a través de las conversaciones mantenidas con las familiares del maestro, los trabajos de Berzal (2019), Ortiz (2018, 2021), Ortiz et al. (2019) y Valdivieso (2019a, 2020) así como a su expediente de depuración (AGA, 42/8770).

³⁶ Julián Bayón fue la primera persona del pueblo en tener una profesión con estudios académicos.

en el cual Bayón fue su primer director, la Asociación de Amigos de la Escuela se disolvió, concretamente, el 11 de octubre de 1931.

Durante estos años en Cuéllar, llevó a cabo una labor renovadora y transformadora dentro de las aulas, alejada de ese convencionalismo pedagógico que se estaba desarrollando en el país. Así, Bayón mostró un notable compromiso con la integración de todo el alumnado, independientemente de sus habilidades o capacidades, además de un profundo interés por promover un ambiente educativo que valorara la diversidad y ofreciera igualdad de oportunidades a los estudiantes. Además, el maestro estaba comprometido firmemente con fomentar un entorno educativo libre de cualquier forma de violencia hacia los alumnos.

Figura 22

David Bayón con sus alumnos de Cuéllar



Nota. Ortiz (2021).

**Nota específica. Dos de sus hijos están ubicados en la primera fila.*

A lo largo de su estancia en la villa, buscó trascender los límites convencionales de la educación, implementando nuevas metodologías y transformaciones en su centro educativo. Además, Bayón demostró una gran actividad en su labor pedagógica, a pesar de las condiciones de aislamiento a las que se enfrentaba el magisterio rural en la época, participando en las iniciativas educativas tanto a nivel local como nacional. Así, en 1924, obtuvo una pensión de la JAE que le permitió viajar a Francia, Bélgica y Suiza para conocer diferentes escuelas y los métodos pedagógicos desarrollados en ellas. Además, en 1927, obtuvo una beca por parte de la Diputación de Segovia para conocer escuelas en Barcelona, Granada, Huelva, Madrid, Valencia y Zaragoza, junto con Francisca Gómez, Norberto Hernanz y Lucía Lucha García de la Llave. Posteriormente, en 1930, fue de nuevo becado, con 1500 pesetas, para realizar visitas a escuelas de Bélgica y Suiza, esta vez junto con Pablo de A. Cobos y Norberto Hernanz.

Al extranjero dispuesto a encontrar la escuela ideal. [...] no encontré la escuela ideal: pero encontré acaso algo mejor; –en realidad no se encuentran nunca cosas ideales– encontré *la escuela*. [...] Y me encontré a mí mismo como maestro. (Bayón, s. f., p. 48. Citado por Ortiz et al., 2019, p. 553)

En el año 1929, junto con sus compañeros y amigos Cobos y Hernanz, fundaron la revista *Escuelas de España*.

Audacia inaudita. Maestro; sin la pesadez de una historia, libres de prestigio conquistado y reconocido, sin los altos méritos que admiten la definición y el encasillado, nos lanzamos a una empresa que no promete el éxito a quienes no tengan historia, ni prestigio reconocido, ni méritos concretos. Tres desconocidos maestros, de tres desconocidos lugares del Segovia desconocido, intentan la gran tarea de dar a conocer las escuelas y los maestros españoles. Desde nuestro ignorado rincón queremos hablarte de las escuelas y de los maestros del Este, del Sur, del Norte y del Centro de España. (*Escuelas de España*, 1929, p. 3)

En el año 1931 consiguió una vacante del Patronato Escolar de Barcelona, donde fue nombrado maestro del Grupo Escolar Pere-Vila. Allí permaneció hasta julio de 1932, cuando renunció a su plaza, debido a discrepancias con la educación que recibían los niños castellanoparlantes. Tras ello, se trasladó a Madrid, donde desarrolló su labor pedagógica en la Sección de niños ubicada en la Calle Don Pedro, hasta 1935. El 1 de septiembre de ese año tomó posesión como director en la Escuela Graduada número 2, en la zona de José Zorrilla de Valladolid.

A lo largo de todos estos años de trayectoria profesional, Bayón realizó diferentes conferencias y publicaciones acerca de su experiencia pedagógica y docente, además de participar en los Centros de Colaboración Pedagógica³⁷. De igual manera, fue colaborador activo en diversos diarios de la época, como *El Magisterio Español*, *Heraldo Segoviano*, *Magisterio Nacional*, *Revista de Pedagogía* o *Revista de Pedagogía Práctica* y escribió varias obras: *Lecciones Matemáticas (El hacer en la Escuela)* (1932), *Programas escolares graduados. Letras y Ciencias. Con instrucciones didácticas para su desarrollo. Trabajos premiados en concurso organizado por la Asociación Nacional del Magisterio Primario* –junto con Juan Francisco García y Norberto Hernanz– (1932) y *El método de proyectos* (1934).

El inicio de la guerra civil supuso el comienzo del proceso de depuración de Bayón. El 16 de agosto de 1936, fue detenido en Frumales y trasladado hasta la prisión de Cuéllar. Allí, no pasó mucho tiempo, ya que un familiar cercano intervino para liberarlo. El 12 de septiembre de ese mismo año fue suspendido de empleo y sueldo, hecho por el que

³⁷ Los Centros de Colaboración Pedagógica, surgidos en la primavera de 1921, eran espacios donde los maestros trabajaban juntos para fomentar la amistad, fortalecer la educación y unir esfuerzos. Su objetivo era mejorar la enseñanza a través de mejores métodos, materiales y organización, para, posteriormente, difundir los avances y reforzar su impacto. Se trataba de fortalecer la unión del gremio docente. Así, cada uno de los Centros estaba conformado por un grupo reducido de maestros que trabajaban en una zona próxima, con el fin de facilitar su participación activa y constante (Hernanz, 1926).

decidió trasladarse a Ávila. Allí impartió clases en una residencia de estudiantes, siempre de manera clandestina. El 23 de junio de 1939, fue separado definitivamente del servicio y dado de baja en el escalafón de Magisterio. A causa de ello, su familia y él se desplazaron a Madrid, donde impartió clases particulares y abrió una lechería para subsistir. No obstante, el maestro recurrió, sin suerte, los cargos que se le imputaron.

En 1949 fue rehabilitado en la enseñanza. No obstante, no podía desarrollar su labor educativa fuera de la provincia, solicitar plaza durante tres años, ni ejercer cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza. Por ello, aunque en 1950 fue destinado a Santovenia (Valladolid), no ocupó la plaza por motivos personales, siendo ocupada por un maestro sustituto. Así, desde el 1 de septiembre de 1950 hasta el 31 de agosto de 1954, fue destinado a la escuela de El Molar (Madrid). Tras este destino, se trasladó al Grupo Escolar Villalpando, en la ciudad de Segovia, donde fue nombrado director en 1958 y donde permaneció hasta su jubilación. Durante estos años en Segovia, publicó varios artículos en la revista *Vida Escolar*. Además, el 26 de noviembre de 1964, el Ministerio de Educación le concedió la Cruz de Alfonso X el Sabio. Tras su jubilación el 23 de diciembre de 1965, residió en Madrid. Bayón falleció el 12 de noviembre de 1981.

5.3. ENRIQUETA CASTELLANOS PEREDA³⁸

Madrid, 21/04/1901 – Madrid, 20/04/1992

Figura 23

Enriqueta Castellanos Pereda



Nota. Estebaranz (2015).

Enriqueta Castellanos Pereda nació el 21 de abril de 1901 en la ciudad de Madrid. A pesar de los retos económicos que atravesaba su familia, Castellanos decidió realizar diversos cursos vinculados a los principios de la prestigiosa ILE ofrecidos, de manera gratuita, por la Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Su trayectoria académica en el ámbito de la

³⁸ La biografía de Enriqueta Castellanos Pereda se ha reconstruido gracias a la conversación mantenida con una familiar de la maestra, las publicaciones de Estebaranz (2015), Fernández (2013), Valdivieso (2019a, 2020) y Zufriategui (2015), así como a su expediente de depuración (AGA, 32/13146).

pedagogía se inició en 1916, específicamente, en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid, donde culminó sus estudios en 1921, obteniendo calificaciones sobresalientes.

En sus primeros veranos como maestra, Castellanos se trasladó a San Antolín de Bedón (Asturias) para ejercer como docente en las colonias escolares organizadas por el Museo Pedagógico Nacional, concretamente, en los años 1922, 1923 y 1924. No obstante, en 1918, ya había asistido como alumna de Magisterio a las Colonias de la ILE. La filosofía y los principios promovidos por esta institución ejercieron una notable influencia en la maestra, quien comprendió que la función del educador no se limitaba a la mera transmisión de saberes, sino que consistía, a su vez, en preparar al alumnado para afrontar la vida de la manera más adecuada posible.

Sus primeros destinos como maestra interina fueron en la Escuela Nacional de la Calle Garcilaso de la capital, durante el curso académico 1920/1921. Al año siguiente, fue directora de la Escuela de niñas del Centro Reformista del distrito de La Latina. En 1925, por concurso oposición, Castellanos fue destinada a La Granja de San Ildefonso (Segovia), donde ejerció, hasta 1931, como maestra y directora de la Escuela Graduada de niñas de esa localidad. Allí conoció al maestro y pedagogo Pablo de Andrés Cobos, con quien se casó en 1926.

Figura 24

Enriqueta Castellanos con amistades en “El Mar” (Palacio Real de La Granja)



Nota. Estebaranz (2015).

**Nota específica.* Segunda por la derecha, Enriqueta Castellanos.

La primera labor de Castellanos en esta localidad fue centrar sus esfuerzos en cultivar una relación afectuosa con las escolares, adoptando una actitud empática y comprensiva; se posicionó como una figura de confianza, a su disposición para escucharlas y ofrecerles respuesta a todas sus inquietudes. Allí, además, llevó las ideas de renovación pedagógica al centro escolar; enseñaba a sus alumnas gimnasia rítmica, danzas, dibujo, realizaban paseos por la naturaleza en los que leían algún libro y dialogaban. Ante el creciente interés por la lectura entre las escolares, Castellanos tomó la iniciativa de establecer una

biblioteca circulante, incluso para el disfrute de las familias. Así, logró reunir un total de 180 ejemplares. Asimismo, las propias alumnas colaboraron en la elaboración de un modesto catálogo bibliográfico, además de designar a una persona que ejerciera como bibliotecaria y auxiliar para la gestión del espacio, iniciando su funcionamiento. Pese a que en un primer momento la maestra tuvo que enfrentarse a las críticas de las familias, pronto empezaron a interesarse por las actividades desarrolladas en la escuela.

Por otra parte, una de las principales inquietudes que le suscitó la situación de La Granja fue la precariedad económica que afectaba a las familias. Debido a ello, Castellanos decidió reunir donativos, además de conseguir una subvención otorgada por el Ministerio de Instrucción Pública. Estas ayudas económicas la permitieron poner en marcha una cantina escolar que satisfacía las necesidades alimenticias de los niños y las niñas de la localidad, ofreciéndoles una comida saludable y adecuada, al menos, una vez al día.

Figura 25

Enriqueta Castellanos con amistades en el “Último Pino” (Palacio Real de La Granja)



Nota. Estebaranz (2015).

**Nota específica.* Segunda de abajo a arriba, Enriqueta Castellanos.

A finales de 1926, creó, junto con Cobos, una Sociedad Infantil sustentada por modestas cuotas aportadas por las alumnas. En su comienzo, un grupo inicial de unas cuarenta niñas aproximadamente contribuía con una cuota de ingreso de 0,25 pesetas, la cual fue reducida a una cuota semanal de 0,10. Con los fondos obtenidos, a los seis meses de su fundación, la maestra pudo organizar la primera excursión, concretamente, a Segovia, ciudad que muchas niñas no habían tenido la oportunidad de visitar a pesar de su cercanía. Poco después, el ayuntamiento de La Granja asignó en sus presupuestos 25 pesetas como subvención para la Sociedad. Gracias a esta ayuda, junto con el aumento de las niñas

asociadas y sus respectivas cuotas, se realizó el primer pedido de libros para la biblioteca, así como material deportivo.

En los años siguientes se continuaron realizando diferentes excursiones: en 1927, a El Escorial; en 1929, a Ávila; y en 1930, a Riofrío, Coca –pasando por Santa María de Nieva– y Sepúlveda –visitando Turégano y Pedraza–. Durante todas estas salidas, además de fomentar la convivencia entre los niños y las niñas de La Granja, se consiguió establecer lazos de amistad con otros escolares de las localidades visitadas. Previamente, las maestras y los maestros implicados facilitaron el contacto entre los grupos, lo cual resultó favorecedor, pues, incluso posteriormente seguían realizando visitas o intercambios en casa de sus nuevas amistades.

En 1931, Castellanos se trasladó a Barcelona, junto con Cobos, para desarrollar su labor pedagógica en el Grupo Escolar Ramón Llull del Patronato escolar de la ciudad. Durante su primer mes y medio en el centro se encargó de un grupo de veinte niñas analfabetas, ya que no habían estado escolarizadas antes; posteriormente, se encargó de un grupo de cuarenta niñas a quienes enseñó castellano.

Figura 26

Maestros y maestras en Barcelona



Nota. Facilitada por Aku Estebaranz.

**Nota específica.* Primera fila, tercera por la derecha, Castellanos.

Esquina superior izquierda, Cobos.

En 1933, ambos se trasladaron a Madrid, asumiendo sus funciones en el Orfanato Nacional de El Pardo, donde enfocaron sus esfuerzos en revitalizar dicho centro. Allí, Castellanos desempeñó un papel que trascendió el rol de maestra, asemejándose más al de una madre. Apenas unos meses después de su llegada, el Patronato de los Asilos de El Pardo presentó su renuncia, pues la situación en el Orfanato se volvió insostenible debido

a los conflictos entre los maestros y la dirección, lo cual conllevó la salida de Cobos y Castellanos el 26 de marzo de 1934. En ese momento, la maestra comenzó a desarrollar su pedagogía en la Escuela de la Calle San Oropio (actual Calle de Serrano Anguita) de Madrid.

En 1936, tras estallar la guerra civil, Cobos fue detenido y encarcelado. Durante este periodo de detención, Castellanos decidió trasladarse a Segovia, junto con su madre, su hermana, sus hijas y su hijo. Allí trabajó como maestra en las localidades de Palazuelos y Tabanera, al mismo tiempo que llevaba a cabo diversas ocupaciones, especialmente relacionadas con la costura, con el fin de asegurar la subsistencia familiar. Paralelamente, se esforzó en gestionar la liberación de Cobos de prisión; en reiteradas ocasiones solicitó, a compañeros del maestro, la redacción de informes favorables para conseguirlo.

Castellanos también sufrió el proceso de depuración. En 1941, fue suspendida de empleo y sueldo durante dos años; se le prohibió, durante cinco, solicitar vacantes para trasladarse fuera de la provincia y, a su vez, se la inhabilitó para desempeñar cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza. A ello, se la sumaron un total de treinta cargos que le fueron imputados por el testimonio de varios maestros católicos, el alcalde y un guardia civil: pertenecer a FETE, comulgar con los ideales frentepopulistas, no practicar el culto católico o no ocultar su ideología indeseable. En 1942, diversas personas, como Mariano Torres –colector de la Parroquia de San Ginés de Madrid–, Alicia de la Sota –maestra del centro escolar Claudio Moyano– y Alfredo Marqueríe³⁹ –subdirector de *Informaciones*–, redactaron varios informes en los que se hacía constar que en ningún momento tuvo relación con actividades políticas de izquierdas y, además, era católica practicante, tanto dentro como fuera de su hogar. Por ello, solicitaron la suspensión de las sanciones impuestas.

Una vez rehabilitada, siguió desempeñando su labor docente en la provincia de Madrid. En 1943, ejerció en Galapagar y, en 1952, en Alcalá de Henares. No obstante, a lo largo de todos estos años, exalumnas de la maestra, provenientes de La Granja, la visitaron en sus nuevos lugares de residencia. Castellanos falleció el 20 de abril de 1992, apenas un día antes de cumplir los 91 años.

³⁹ (1907–1974). Previamente a la proclamación de la Segunda República, fue redactor jefe del *Heraldo Segoviano* y *Segovia Republicana*, así como profesor de la Universidad Popular Segoviana. Poco después del inicio de la República, cambió, de manera radical, de posición política. Así, en 1932, comenzó a formar parte del diario madrileño *Informaciones*, el cual fue un medio de comunicación con posturas filonazis y antisemitas durante el periodo republicano y el transcurso de la Segunda Guerra Mundial, subvencionado por el Tercer Reich. Además, fue redactor-jefe del NODO y afiliado a Falange Española (Doménech, 2019; Pizarroso, s. f.)

5.4. PURIFICACIÓN CEREZO GIL⁴⁰

Bercimuel (Segovia), 25/02/1913 – Cangas de Narcea (Asturias), 20/03/1996

Figura 27

Purificación Cerezo Gil



Nota. Archivo personal de la familia de Cerezo.

Purificación Cerezo Gil⁴¹ nació el 25 de febrero de 1913, en Bercimuel, un pueblo de la provincia de Segovia. Desde muy joven, comenzó sus estudios en la capital segoviana, realizando el bachillerato en la ciudad. Allí fue alumna de Antonio Machado, quien le daba clases de francés.

El 13 de agosto 1935, obtuvo el título de maestra, habiendo cursado el Plan Profesional en la Escuela Normal de la capital segoviana. Allí, además, entabló amistad con la maestra Regina Lago García, quien en su libro *Pruebas mentales y de instrucción* (1933), la cita como una de las mejores colaboradoras que tiene.

Sus primeros destinos como docente comenzaron ese mismo año en Segovia, donde permaneció hasta el 14 de septiembre. El 19 de septiembre tomó posesión en la escuela de Villacastín (Segovia), donde permaneció hasta el 31 de julio de 1936. Poco después, la maestra ejerció su pedagogía en la escuela de párvulos de Coca (Segovia), durante un mes y medio aproximadamente, coincidiendo con el inicio de la guerra. En todas estas localidades, su principal preocupación fueron siempre sus alumnas y su desarrollo integral.

No obstante, uno de los hechos más significativos de la trayectoria profesional de Cerezo fue su participación como docente en las colonias escolares de Valencia. Su asistencia denota su disposición y compromiso para adquirir nuevos conocimientos y experiencias

⁴⁰ La biografía de Purificación Cerezo Gil ha sido recuperada gracias a las conversaciones mantenidas con sus familiares, los documentos que nos han facilitado, así como a su expediente de depuración (AGA, 32/13097).

⁴¹ En algunos documentos consultados en el AGA aparece como María Purificación o María de la Purificación Cerezo Gil.

pedagógicas. Es posible que esta experiencia enriqueciera su repertorio pedagógico y le permitiera conocer nuevas perspectivas educativas.

En 1936, su vida cambió. Su padre, el maestro Fernando Norberto Cerezo Marinero, fue fusilado junto a Manuel, uno de sus hijos, posiblemente, en las inmediaciones de Castrojimeno (Segovia). Dos días después de la trágica muerte de sus familiares, ella misma sufrió el proceso de represión: fue suspendida de empleo y sueldo por pertenecer a la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza y, además, sufrió un traslado forzoso a Asturias, concretamente a la localidad de Cangas de Narcea.

Figura 28

Purificación Cerezo con otras maestras de Cangas de Narcea



Nota. Archivo personal de la familia de Cerezo.

**Nota específica.* Segundo escalón, a la derecha, Cerezo.

El 16 de febrero de 1940 fue rehabilitada en su puesto como docente. De esta manera, comenzó a desarrollar su labor pedagógica en el municipio asturiano hasta su jubilación el 6 de noviembre de 1971. Purificación Cerezo falleció el 20 de marzo de 1996, en Cangas de Narcea.

5.5. FERNANDO NORBERTO CEREZO MARINERO⁴²

Segovia, 06/06/1888 – Castrojimeno o Castillejo de Mesleón (Segovia), 12/08/1936

Figura 29

Fernando Norberto Cerezo Marinero



Nota. Archivo personal de la familia de Cerezo.

Fernando Norberto Cerezo Marinero nació el 6 de junio de 1888, en la ciudad de Segovia, concretamente, en el barrio de San Lorenzo. En 1899, a los 11 años asistió a la colonia escolar segoviana marítima en San Vicente de la Barquera, experiencia que repitió, de nuevo, en 1901 junto a su hermano Luis⁴³.

Cerezo decidió estudiar Magisterio en la Escuela Normal. Uno de sus primeros destinos como maestro fue en el municipio de Bercimuel (Segovia), donde contrajo matrimonio con Herminia Gil, con quien tuvo un hijo, Manuel, y dos hijas, Carmen y Purificación – de quien se ha hablado previamente—. Sin embargo, en 1918, durante la epidemia de la gripe, su mujer murió, quedando a cargo de sus tres hijos menores.

Durante esta etapa fundó, junto con Blas Zambrano y un grupo de obreros, la Agrupación Socialista Segoviana, de la que fue propuesto como cabeza de lista. Sin embargo, en las elecciones generales de 1920, retiró su candidatura debido al fracaso de un mitin realizado ese mismo año. En 1921, fue destinado a Castrojimeno (Segovia). Un año después, se casó con Felisa Sacristán, con quien tuvo otros tres hijos: Fernando, Guillermo y Leopoldo.

Posteriormente, desde el 1 de septiembre de 1926, desempeñó su labor pedagógica en el pueblo segoviano de Carrascal del Río, donde permaneció hasta el 31 de octubre de 1934,

⁴² La biografía de Norberto Cerezo Marinero ha sido recuperada a través de las conversaciones mantenidas con sus familiares, los trabajos realizados por Dueñas (2022), Mora (2019) y Riomesta (2019), así como a su expediente de depuración (AGA, 32/13141).

⁴³ Los directores de esta colonia fueron Cipriano González y Domingo Palacios, ambos maestros segovianos (Dueñas, 2022). Dueñas (2022) presenta un excelente estudio sobre las Colonias escolares segovianas, en el cual se detallan los nombres de los maestros y las maestras implicados, así como el nombre de los escolares y las actividades desarrolladas.

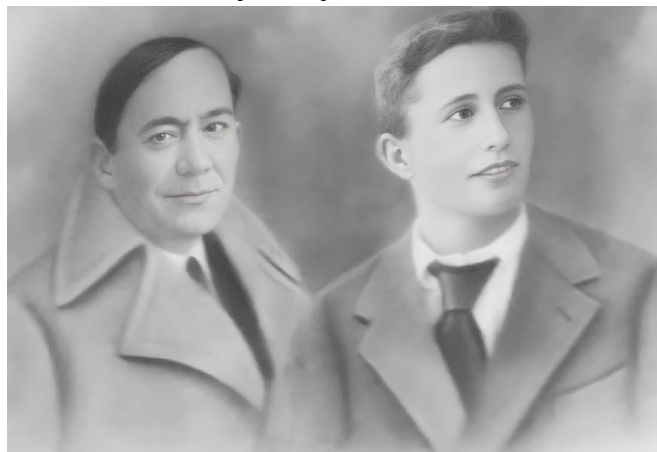
cuando se trasladó a la escuela del Cerro de la Cabaña, en el barrio de las Canillas (Madrid).

A lo largo de todos estos años, fue una persona muy relacionada con el mundo de la cultura: formó parte de la tertulia segoviana, en la que coincidía con otras personalidades de renombre, como Pablo de Andrés Cobos o Antonio Machado; colaboró con los Centros de Colaboración Pedagógica y la Universidad Popular Segoviana. Además, pertenecía a FETE y a Socorro Rojo Internacional. Asimismo, participó activamente en la prensa de la época, escribiendo en los diarios *Heraldo Segoviano*, *Segovia Republicana*, *La Voz de Segovia* o *Escuelas de España*, llegando incluso a dirigir el diario *Germen*, subtitulado *Semanario segoviano del proletariado*, fundado en 1933 y de breve trayectoria.

Cerezo fue un maestro caracterizado por su afán de renovación pedagógica y con un fuerte compromiso social. A causa de ello, Mariano Cristóbal, abogado de Sepúlveda (Segovia), tenía una excesiva enemistad con él, debido a los consejos gratuitos que le pedían al maestro, en vez de pagar a Cristóbal por ello (Riomesta, 2019). En este contexto, con el inicio de la guerra civil, Cerezo fue denunciado por un falangista de Carrascal del Río. Así, los falangistas de Sepúlveda, entre los que se encontraba Marcos Cristóbal, hijo del mencionado abogado, fueron en busca de Cerezo, quien se encontraba oculto en una cueva, alertado por su hijo Manuel. Sin embargo, poco después fueron a su casa y fue detenido junto a su hijo, de 18 años.

Figura 30

Norberto Cerezo y su hijo Manuel



Nota. Archivo personal de la familia de Cerezo.

Norberto Cerezo y su hijo Manuel no llegaron a la cárcel de Sepúlveda; fueron ejecutados en el trayecto, el 12 de agosto de 1936. Aunque no se conoce con exactitud el lugar del asesinato, pudo ser en el barranco La Rebollá de Castillejo de Mesleón o en Castrojimeno⁴⁴. Posiblemente, el día 15, los cuerpos fueron descubiertos por unos perros y unos vecinos del pueblo los quemaron. No obstante, el 21 de noviembre de 1940,

⁴⁴ Según Riomesta (2019), pudo ser en Castillejo de Mesleón. Sin embargo, Mora (2019) lo sitúa en Castrojimeno.

Fernando Sanz Gómez, Teniente Coronel de Artillería de Segovia, sitúa su fusilamiento el 22 o el 23 de julio de 1936 en Carrascal del Río.

5.6. ÁNGEL COSTA GONZÁLEZ⁴⁵

San Ildefonso (Segovia), 20/04/1905 – Finca de Quitapesares (Segovia), 03/06/1973

Figura 31

Ángel Costa González



Nota. Archivo personal de la familia de Costa.

Ángel Costa González nació en San Ildefonso, Segovia, el 20 de abril de 1905. Desde temprana edad, mantuvo una estrecha conexión con la naturaleza y el entorno, debido a los paseos realizados junto con su padre, José Costa⁴⁶, por la montaña. Las narrativas transmitidas por su progenitor durante estas excursiones despertaron un notable interés en él, desarrollando una creciente actitud reflexiva y un deseo por compartir sus conocimientos con otras personas. Debido a ello, decidió dedicarse a la enseñanza, realizando sus estudios de Magisterio en la Escuela Normal de Ávila.

Con una puntuación de 104,91 puntos en los cursillos de selección del Magisterio, obtuvo su primer destino como maestro interino en la Escuela Nacional de La Losa (Segovia), en 1932. El 1 de noviembre de 1932 fue destinado a la Escuela Nacional de Villeguillo (Segovia), donde permaneció hasta el 30 de junio de 1933. El 8 de febrero de 1934 se trasladó a Sanchonuño (Segovia), hasta el 3 de octubre de 1934. El 23 de octubre de ese mismo año fue destinado a Labajos (Segovia), donde permaneció hasta el 12 de

⁴⁵ La biografía de Ángel Costa González ha sido recuperada a través de las conversaciones mantenidas con los familiares del maestro, los trabajos realizados por Valdivieso (2019a, 2020) y Valdivieso y Torrego (2021), su expediente profesional (AHPS, 9071/002), su expediente militar (AGHD, 51963/5577), su expediente de depuración (AGA, 32/12927), así como mediante el análisis de la obra *El maestro y el cura* (2019), novela escrita por su hijo, Jaime Costa Arribas, en la que se presentan numerosas experiencias del maestro.

⁴⁶ Reconocido maestro en La Granja de San Ildefonso (Segovia), localidad en la que existe una calle con su nombre como homenaje.

noviembre. Sus propósitos en estos lugares fueron preparar a su alumnado para enfrentarse a los desafíos cotidianos y alcanzar su desarrollo integral.

El 12 de noviembre de 1934, por concurso oposición, fue destinado a Fuentesoto (Segovia), donde impartió docencia a un grupo de 30 alumnos con edades comprendidas entre los seis y los catorce años. Allí conoció a Catalina Arribas Arribas⁴⁷, también maestra, con quien se casó el 16 de diciembre de 1934.

Figura 32

Ángel Costa y Catalina Arribas



Nota. Archivo personal de la familia de Costa.

Durante los años siguientes, su notable interés por comprender su entorno más cercano lo mantuvo en continua interacción con el mundo de la cultura: recopilaba recortes de prensa que mencionaban destacadas personalidades de la ciudad de Segovia, y participaba activamente en iniciativas emergentes, como los Centros de Colaboración Pedagógica. Además, pertenecía a la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza. De igual manera, Costa mostraba un decidido entusiasmo por el krausismo, valorando todas sus innovaciones en la búsqueda de la verdad, así como su conexión con la naturaleza.

⁴⁷ *El Espinar (Segovia)*, 12/02/1909 – *Segovia*, 28/11/1988. Además de sus responsabilidades como docente, impartió clases a sus alumnas y a las amas de casa de bordado, punto de cruz, encaje de bolillos y canalé. Al concluir cada periodo académico, organizaba una exposición para exhibir los trabajos de sus estudiantes a los vecinos y las vecinas del pueblo y sus alrededores. Catalina Arribas se enfrentó al proceso de depuración franquista. En 1937, fue suspendida de empleo y sueldo e inhabilitada para ocupar cargos directivos y de confianza, y en 1938 y 1939, se le repitió dicha sanción. En 1940, el cura de Fuentesoto la acusó de actitudes irreligiosas, sectarias, antipatrióticas e irrespetuosas hacia el culto católico. No obstante, tanto el alcalde como un guardia civil señalaron que era “una persona de intachable conducta en todos los órdenes, que sus doctrinas en la escuela han sido encaminadas al bien Nacional y, que la mayoría de los vecinos honrados, lamentan la falta de tan virtuosa señora” (AGA, 32/12930). Dichos informes, junto con la recogida de firmas por parte de las familias de sus alumnas, hicieron que estos cargos quedaran desvirtuados.

Estas influencias pedagógicas hicieron que Costa impartiera las clases a sus estudiantes de manera experiencial, realizando recorridos por Fuentesoto para familiarizarlos con la diversidad de la fauna, la flora y la historia de los monumentos locales. A través de estas salidas didácticas, buscaba fomentar la expresión emocional y la desinhibición de los niños, al tiempo que promovía el aprendizaje a través de la reflexión, considerando que cualquier otro enfoque sería una disipación de energía.

Figura 33

Ángel Costa con sus alumnos de Fuentesoto



Nota. Archivo personal de la familia de Costa.

Por su parte, su afición por la lectura lo impulsó a buscar formas de brindar el acceso a ella a la población de Fuentesoto, ya que consideraba que la comprensión de lo leído conduce a un verdadero conocimiento. Con este propósito, recopiló diversos libros de su propiedad y, junto con los ya existentes en la escuela y los adquiridos por el ayuntamiento, estableció una modesta biblioteca que enriqueció el disfrute literario de todo el municipio.

Ángel estaba convencido, tanto personal como profesionalmente, de que la lectura era una de las carencias de todos los españoles. Por eso fue esta una de sus prioridades dentro de la escuela y lo fue también en las reuniones periódicas que celebraba con los hombres y mujeres fuera del horario escolar. (Costa, 2019, pp. 127-128)

Las convicciones del maestro en favor de las libertades suscitaron una intensa enemistad con Amancio Gómez, cura de Fuentesoto, quien finalmente se convirtió en la persona que le denunció al comienzo del proceso depurador franquista. A raíz de sus acusaciones, comenzó su represión. El 1 de agosto de 1936 fue suspendido de empleo y sueldo, al igual que Catalina Arribas. Una vez suspendido de sus funciones como docente, por pertenecer a Trabajadores de la Enseñanza, en 1937 un vecino manifestó que su conducta política era de extrema izquierda, incluyendo, además, consideraciones contrarias a la religión,

entre las que se incluía el significado de tener unos pañales tendidos el día de una procesión. Ese mismo año, se le inhabilitó para desempeñar cargos directivos y de confianza. Además, en el BOP, con fecha 10 de marzo de 1937, se publicó la incautación de sus bienes; le requisaron lo único que tenía, una radio, la cual fue destinada a la casa parroquial de Amancio Gómez.

Poco después, aparecía adscrito al Batallón 24 de Trabajadores, como alférez provisional, en Madrid. En 1939, se le destinó a Toledo, lugar en el que fue acusado de adhesión a la rebelión, por intentar defender a un soldado acusado de ser de izquierdas y no simpatizante del Movimiento. Por ello, el 30 de abril de 1939, fue trasladado al Centro Asistencial San Juan de Dios, en Palencia, alegando que padecía alguna enfermedad mental, en el cual permaneció hasta el 2 de junio de ese mismo año. El 16 de agosto de 1939 al maestro se le impuso la pena de muerte. Sin embargo, el 13 de noviembre de 1942 se modificó la condena, quedando establecida una pena de prisión de veinte años y un día. Cabe señalar que Costa solicitó ser puesto en libertad con el fin de estar cerca de su familia en varias ocasiones.

Hasta el año 1944, Costa pasó por diferentes prisiones del país: Madrid, Toledo, Torrijos (Toledo), Puerto de Santa María (Cádiz) y, posteriormente, fue enviado a la prisión de Córdoba. Durante su estancia en esta ciudad, fue encasillado como paciente sin ocupación, enfermo mental y pobre. A causa del deterioro físico y mental que le habían producido las fuertes torturas, fue destinado al Sanatorio Psiquiátrico Nuestra Señora de la Fuencisla, en la Finca de Quitapesares (Segovia); ingresó el 12 de junio de 1944. En 1946, escribió una instancia al director del hospital psiquiátrico solicitando su alta definitiva y poder, así, atender los intereses de su casa y la educación de sus hijos, la cual fue denegada.

En un primer momento, el ingreso de Costa en dicho hospital era responsabilidad de la Diputación de Segovia. Sin embargo, pronto surgieron demandas económicas a la familia, basadas en cuotas diarias que resultaron, prácticamente, inasequibles de cubrir.

Su estancia en la Finca de Quitapesares se caracterizó por las duras torturas que sufrió a través de las corrientes eléctricas. Además, sufrió fiebres palúdicas, así como un claro deterioro mental. Entre 1946 y 1950 padeció trastornos del pensamiento y de la personalidad e ideas delirantes de persecución debido a los tratos inhumanos sufridos. En un informe de 1957 se señala que su cociente intelectual era de 0,60.

Ángel Costa González murió el 3 de junio de 1973, según el parte médico por un cáncer de estómago, sin recobrar su libertad, transitando, durante décadas, diferentes cárceles y hospitales psiquiátricos, en circunstancias deplorables y sufriendo crueles torturas, que minaron gradualmente su bienestar hasta sus últimos días. Finalmente, el 29 de diciembre de 1986, tras más de diez años finalizado el franquismo, se le reconocieron los servicios como maestro desde el 1 de agosto de 1936 hasta el mismo día de su fallecimiento.

5.7. ÁNGEL ANICETO GRACIA MORALES⁴⁸

Becerril de la Sierra (Madrid), 12/08/1894 – Puente Oñez (Anaya, Segovia), 31/08/1936

Figura 34

Ángel Aniceto Gracia Morales



Nota. El Magisterio Español (1925, p. 469).

Ángel Aniceto Gracia Morales nació el 12 de agosto de 1894, en Becerril de la Sierra (Madrid). Su título de Maestro de Primera Enseñanza Superior, con una nota de aprobado, fue expedido el 8 de septiembre de 1913. La provincia de Segovia fue de sus primeros destinos como docente, concretamente, en la Escuela unitaria de niños de Boceguillas, en la que tomó posesión el 13 de julio de 1918. Allí permaneció hasta el 16 de octubre de 1926. Durante estos años, desarrolló su labor pedagógica basada en los principios e ideas de la ILE: creó una biblioteca circulante y organizó una cantina escolar, además, sus clases se caracterizaban por ser experienciales y dejar a un lado el libro de texto.

[...] la educación que impartía era muy novedosa, porque fue muy rompedora. Quitaban los pupitres de las clases, en vez de ponerles así les ponían en corro, les sacaban muchísimo a la calle. Eran clases muy experienciales. Era una educación puntera y la gente estaba encantada, los padres estaban encantados y todo el mundo estaba encantado. (Testimonio de un familiar de Gracia. Citado por Valdivieso, 2019a, p. 37)

En 1923, Gracia fue colaborador de las colonias escolares en Segovia, concretamente intervino como maestro en la colonia desarrollada en Casla (Segovia)⁴⁹. Posteriormente, en 1925, fue seleccionado, también como docente, para participar en la misión pedagógica

⁴⁸ La biografía de Ángel Gracia Morales ha sido recuperada mediante las conversaciones mantenidas con sus familiares, los trabajos de Dueñas (2019a) y Valdivieso (2019a, 2020), así como la prensa local de la época, su expediente de oposición a plazas de maestros-directores de Escuelas Graduadas (1932) (AGA, 32/10747), su expediente profesional (AHPS, 9136/001) y su expediente de depuración (AGA, 32/12928).

⁴⁹ La Colonia estuvo dirigida por Leoncio Sanz, maestro de Ayllón, y en ella, junto con Gracia, participaron Consuelo Herranz, maestra de Arcones, y Evangelina Parrado, docente de Turégano. En ella participaron un total de 29 escolares –aunque posiblemente asistió alguno más–, 16 niños y 13 niñas, y tuvo una duración de 20 días (Dueñas, 2022).

realizada por el Real Patronato de Las Hurdes⁵⁰, en Cáceres. Sin embargo, no existe constancia de que finalmente participara.

Figura 35

Colonia escolar de Casla



Nota. AGA, 32/10747.

En el año 1924, fue pensionado por la JAE, con el fin de visitar diversas escuelas europeas, concretamente, en Bélgica, Francia y Suiza, y explorar los métodos educativos desarrollados en estos lugares. Durante ese mismo año, completó la redacción de su obra sobre dicha experiencia: *Diario del maestro de Boceguillas don Ángel A. Gracia Morales, del viaje al extranjero del año 1924*⁵¹.

Un año después, solicitó una pensión ofrecida por la Diputación de Segovia, presentando la memoria titulada *La Orientación profesional*, la cual ponía de manifiesto la importancia de preocuparse por los aspectos fisiológicos, psicológicos y psicotécnicos del estudiante. Sin embargo, las becas fueron otorgadas a Fuencisla Moreno Velasco y a Pablo de Andrés Cobos. Posteriormente, transcurridos cuatro años, en 1929, la JAE le concedió nuevamente una beca, con el fin de realizar otro recorrido, esta vez por escuelas nacionales, y así continuar con el enriquecimiento de su bagaje pedagógico.

⁵⁰ Esta misión pedagógica poco tuvo que ver con las promovidas posteriormente por el gobierno de la República. La misión estaba inspirada en un regeneracionismo confesional. Las maestras y los maestros adscritos a ellas debían vivir en la zona, pues se desarrollaba en un periodo de cinco años (Álvaro, 2022).

⁵¹ Documento facilitado por Carlos de Dueñas Díez.

Figura 36

Clase de la Escuela decroliana de la Rue de l'Ermitage (Bruselas)



Nota. AGA, 32/10747.

Además, junto con su trabajo educativo, desarrolló varias conferencias sobre la salud y la lucha antialcohólica y antituberculosa. Así, algunos rotativos como *El Magisterio Español*, se hicieron eco de su labor en varias ocasiones entre 1925 y 1926: “El alcohol mata y deshonra. La lucha contra el alcoholismo es un deber patriótico. Entregarse al alcoholismo es oponerse al progreso social y a la dicha individual” (Gracia, 1925, p. 720). Este mismo periódico, en 1927, le concedió a Gracia, junto a Julio Fuster, el Premio de Mérito en el concurso de trabajos escolares.

El 17 de octubre de 1926, mediante un concurso de traslados, fue destinado a la Escuela Graduada de Cantalejo. Debido a la proximidad de esta localidad con Boceguillas, continuó desarrollando su labor educativa en esta última. Durante su estancia en Cantalejo, fue corresponsal de la localidad en el semanario *Heraldo Segoviano*. Además, en esta etapa, conoció a la maestra Fuencisla Moreno Velasco, con quien se casó el 18 de julio de 1928. Poco después, el 15 de enero de 1931 se trasladó a Cercedilla (Madrid) a desempeñar su labor pedagógica, donde permaneció hasta el 29 de julio de ese mismo año. El 30 de julio de 1931 se trasladó a la capital segoviana. Allí comenzó su labor docente en la Escuela Graduada de los Huertos o Escuela Graduada número 1 –actual CEIP Domingo de Soto–. En julio de 1936, pasó a ser su director.

Ese primer año en Segovia fundó la revista semanal *La Escuela Segoviana*, en colaboración con Pedro Natalías, Julio Fuster y Carlos Martín –maestros y editor, respectivamente–, constituyendo los maestros el comité de redacción. Sin embargo, a partir del ejemplar del 10 de octubre de 1935, correspondiente al número 181 del semanario, debido a la ausencia de Fuster y a la renuncia de Natalías, las publicaciones quedaron bajo la responsabilidad de Martín y Gracia, siendo el maestro el director-administrador de la revista. *La Escuela Segoviana* finalizó su trayectoria con la publicación del 16 de julio de 1936.

Figura 37

Primer número de la revista en el que aparece Ángel Gracia como Director-Administrador

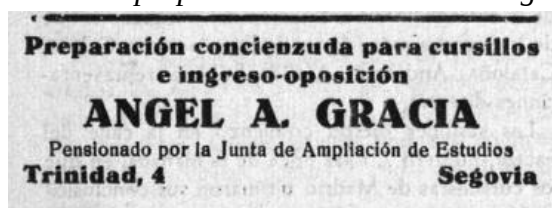


Nota. Gracia (1935b, p. 1).

Por su parte, según los testimonios familiares, en colaboración con Fuencisla Moreno y Pedro Natalías, abrieron una academia dedicada a la preparación para las oposiciones del cuerpo de Maestros. En varios ejemplares del diario *La Escuela Segoviana* –números 197, 198, 199, 200, 214, 215, 216, 217, 218 y 222–, así como en el número 29 del *Heraldo Segoviano*, se pueden encontrar anuncios específicos en los que se alude a la academia de Gracia. Sin embargo, en ninguno de ellos se hace referencia a la academia como un establecimiento compartido por los docentes mencionados. Además, Moreno renunció a participar en un tribunal de oposiciones por declararse incompatible por presentarse alumnos de la academia de su marido.

Figura 38

Anuncio preparación en La Escuela Segoviana



Nota. Gracia (1936i, p. 4).

Figura 39

Anuncio preparación en Heraldo Segoviano



Nota. Gracia (1935a, p. 3).

Gracias a su desempeño pedagógico, obtuvo varios votos de gracias. El 10 de abril de 1919, concedido por el ayuntamiento de Boceguillas; el 13 de mayo de 1924, concedido por el Inspector de la segunda zona de Segovia, Antonio Ballesteros, debido al funcionamiento de su centro escolar; y el 31 de marzo de 1925, en este caso concedido por parte de la Junta Local. Además, el 15 de julio de 1923 obtuvo un premio de 200 pesetas, por la Comisión Nacional de la Mutualidad escolar. Además, desempeñó el cargo de secretario en la Asociación Provincial de Magisterio, así como en la Sociedad de Amigos de las Bellas Artes. Al mismo tiempo estuvo afiliado a Trabajadores de la Enseñanza y a Izquierda Republicana.

Asimismo, cabe señalar que su amistad con el reconocido músico y folklorista Agapito Marazuela le hizo colaborar con él en la recopilación del folklore de la provincia de Segovia, a través de sus imágenes.

Todo el entusiasmo por transformar la educación del momento finalizó con el estallido de la guerra civil. El 28 de julio de 1936, Gracia fue detenido y encerrado en la Cárcel Vieja de Segovia. El 14 de agosto, fue suspendido de empleo y sueldo. Días después, el 31 de agosto, en un presunto traslado a la prisión de Valladolid a cargo de José Hernández Contreras, que en realidad sería un paseo, fue fusilado en la zona de Puente Oñez, cercana al municipio de Anaya (Segovia)⁵². Sin embargo, en el Registro Civil se señala su situación como desaparecido el 7 de febrero de 1937 y se le atribuye su fallecimiento el

⁵² Las personas asesinadas junto a Gracia y cuyos nombres no deben ser olvidados fueron: Arturo Aparicio González –médico–, Gregorio Esteban Álvaro –carpintero–, Heliodoro Gregorio Fernández Caraballo –secretario del ayuntamiento–, Manuel González Herrero –fontanero–, Agustín Hernández Hernández –teniente de gobernador civil–, y Antonio Hernanz Benito –camarero– (Vega, 2002; 2008).

10 de abril de ese mismo año. No obstante, el proceso de depuración no culminó ahí. Desde su ejecución hasta el año 1940, su expediente atravesó el proceso de depuración: en 1937, Gracia fue separado del servicio e inhabilitado para desempeñar cargos directivos y de confianza; en 1939, fue separado definitivamente del servicio y se le bajó en el escalafón de Magisterio; y en 1940, se le repitió la última sanción.

5.8. NORBERTO HERNANZ HERNANZ⁵³

San chopedro, barrio de Orejana (Segovia), 08/05/1891 – Segovia, 15/04/1981

Figura 40

Norberto Hernanz Hernanz



Nota. Archivo personal de la familia de Hernanz.

Norberto Hernanz Hernanz nació el 8 de mayo de 1891 en San chopedro, uno de los barrios que conforman Orejana (Segovia). Debido a su profundo interés por la lectura, su familia le animó a realizar el examen de admisión de la Escuela Normal de Segovia, en el año 1912. Para superar dicha prueba, Hernanz fue ayudado por el maestro de su localidad. Tras aprobar el examen, se trasladó a la capital segoviana, donde recibió clases de Blas Zambrano, a quien consideraba un auténtico modelo docente. En 1914, culminó sus estudios y, dos años después, aprobó las oposiciones. A pesar de tener la oportunidad de asumir un puesto vacante en la capital, optó por permanecer en la escuela unitaria de niños de Torre Val de San Pedro (Segovia), donde ejerció hasta 1929. Además, en mayo de 1924, febrero de 1925 y marzo de 1926, escribió al presidente de la JAE solicitando la pensión para visitar y conocer escuelas de lengua francesa.

Fue durante su estancia en Torre Val de San Pedro cuando decidió iniciar multitud de actividades en las cuales sus escolares eran partícipes, como salidas educativas, exposiciones agrícolas y ganaderas o representaciones teatrales. En todas ellas, el maestro se esforzó en involucrar a las familias en la educación de sus hijos. Sin embargo, estas

⁵³ La biografía de Norberto Hernanz Hernanz ha sido rescatada gracias a la conversación mantenida con un familiar del maestro, los trabajos de Ortiz (2018, 2021), Santamaría (2019) y Valdivieso (2019a, 2020), la prensa local de la época, su expediente profesional (AHPS, 9143/008) y su expediente de depuración (AGA, 32/12400).

iniciativas no fueron recibidas de manera positiva, ya que, como apuntaba el propio Hernanz: “todos mis esfuerzos quedaron fallidos ante el ambiente aldeano inmerso en la rutina, confinado, sin comunicación ni exigencias” (Citado por Santamaría, 2019, p. 275).

En este periodo, además, coincidió a menudo con Lorenzo del Amo Sanz, maestro de La Salceda (Segovia), a quien Hernanz conoció al cursar sus estudios de Magisterio. Ambos tenían una inquietud común: el aislamiento al que se enfrentaban los maestros de las zonas rurales. Debido a ello, con el propósito de superar este problema, optaron por congregarse con otros compañeros de profesión, con el fin de idear soluciones para los desafíos educativos, los enfoques pedagógicos y la organización de las escuelas. No obstante, materializar esta propuesta resultó complicado debido a las dificultades en el transporte, la escasez de recursos económicos y materiales escolares, y, especialmente, de que algunos docentes carecían de acceso a libros y periódicos. El primer encuentro tuvo lugar en Collado Hermoso (Segovia), en el año 1921, con la participación de aproximadamente diez personas. No obstante, previamente se realizó una primera reunión en esa misma localidad, en la que participaron siete maestros. A partir de entonces, estas reuniones se sucedieron; así nacerían los reconocidos Centros de Colaboración Pedagógica.

En 1926, Hernanz, junto con Eleuterio Merino, participó en la Colonia Escolar de Prádena (Segovia). Un año después, participó en la de El Espinar (Segovia), junto con Emiliana de Frutos, Eleuterio Merino y María del Carmen Manso.

Por su parte, Hernanz aspiraba a proseguir con su formación educativa, por lo que decidió ingresar en la Escuela Superior de Magisterio de Madrid, en donde asistió a algunas clases impartidas por Ortega y Gasset o Cossío. Además, en 1927, obtuvo una de las becas que ofrecía la Diputación de Segovia, para poder visitar y conocer escuelas en Barcelona, Granada, Huelva, Madrid y Valencia. Un año después volvió a ser pensionado, junto con sus compañeros y amigos Cobos y Bayón, para continuar con su estudio de las escuelas de Francia, Bélgica y Suiza.

En 1929, junto con Cobos y Bayón, fundaron la revista *Escuelas de España*. Hernanz utilizó la revista como medio para compartir sus experiencias y reflexiones sobre los diversos centros educativos que había visitado, como la ILE, en Madrid, o las Escuelas del Ave María, en Granada. Además, en *Escuelas de España* escribió sobre la necesidad de que la formación del maestro o de la maestra se sustentara en una educación de nivel universitario.

Para este servicio –verdaderamente nacional, pues que entraña, con el perfeccionamiento del magisterio, la formación ciudadana del país– ninguna organización más autorizada ni más capacitada que la Universidad, actuando en estrecha colaboración con el Instituto, la escuela y los demás centros de enseñanza. (Hernanz, 1929b, p. 89)

En 1930, se trasladó a la capital segoviana, concretamente a la Escuela Los Huertos⁵⁴, donde desempeñó su labor pedagógica durante dos años. Allí defendió que las diferentes

⁵⁴ Actual CEIP Domingo de Soto.

materias debían desarrollarse de manera global. Así, potenció la escritura, la lectura y el cálculo en sus clases de Ciencias Naturales. Además, fomentó las salidas al entorno y construyó un humilde laboratorio.

Figura 41

Norberto Hernanz junto a compañeros y escolares de Los Huertos



Nota. Ortiz (2021).

**Nota específica.* Segundo adulto por la izquierda, Hernanz.

En 1931, Hernanz se trasladó hasta Barcelona, donde obtuvo un puesto vacante del Patronato Escolar de Barcelona en las Escuelas Baixeras. Allí se encargó de las lecciones de castellano de seis grupos.

A lo largo de su trayectoria profesional publicó diversas obras: *Programas escolares graduados. Letras y Ciencias* (1932), escrito junto con David Bayón y Juan Francisco García, *Los Clásicos en la Escuela* (1935), *Ortografía castellana. Método práctico* (1966) y *Ciencias físico-químico naturales* (1966). Además, escribió numerosos artículos en la prensa local de la época.

En 1939, una vez finalizada la guerra civil, fue suspendido de empleo y sueldo. A causa de ello, Hernanz recurrió los cargos impuestos: a lo largo de casi cinco páginas expuso las consideraciones por las que no debía ser juzgado. En 1944, fue rehabilitado tras resolverse su expediente de depuración. Así, fue destinado a Mayals (Lérida), donde abrió un quiosco y trabajó en la Academia Lara para la preparación de oposiciones del cuerpo de Maestros. Posteriormente, desempeñó su labor pedagógica en un colegio de frailes en Barcelona y en un centro escolar en el barrio de Sant Andreu. Finalmente, ejerció en la Academia Práctica de oposiciones hasta su jubilación. Hernanz falleció el 15 de abril de 1981, en Segovia.

5.9. MARÍA FUENCISLA MORENO VELASCO⁵⁵

Segovia, 06/12/1896 – Segovia, 23/03/1937

Figura 42

María Fuencisla Moreno Velasco



Nota. Archivo personal de la familia de Moreno.

María Fuencisla Moreno Velasco nació el 6 de diciembre de 1896 en la ciudad de Segovia. Desde una temprana edad, manifestó una profunda inclinación a la enseñanza. Por ello, decidió comenzar sus estudios en la Escuela Normal de Maestros en su ciudad natal, en los cuales destacaron sus calificaciones sobresalientes. Obtuvo su título de Maestra de Primera enseñanza el 22 de julio de 1918.

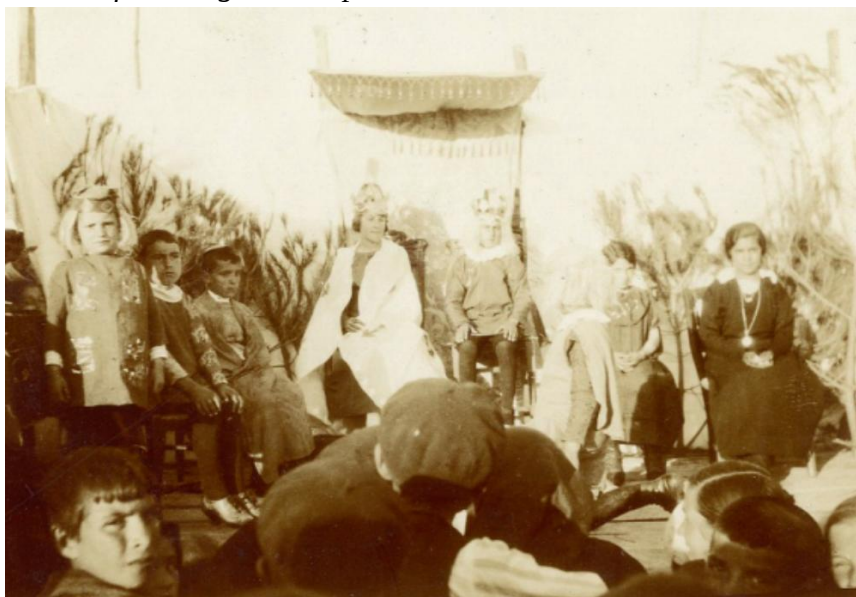
Moreno inició su trayectoria como maestra en el municipio de Barbolla (Segovia), el 6 de julio de 1918, donde ejerció sus labores pedagógicas hasta el 31 de agosto de 1925. El 1 de septiembre de 1925 se trasladó a Otero de Herreros (Segovia), donde ejerció hasta 1933.

Durante estos años, conoció al maestro Ángel Gracia Morales, con quien se casó el 18 de julio de 1928. Fruto del matrimonio, en 1929, nació su primera hija, quien falleció a los cinco meses de edad a causa de una atrepsia.

⁵⁵ La biografía de Fuencisla Moreno Velasco ha sido rescatada gracias a las conversaciones mantenidas con los familiares de la maestra, los trabajos de Gracia (2019) y Valdivieso (2019a, 2020), la prensa local de la época, su expediente de oposición a la plaza de maestra-directora de Escuelas Graduadas (1932) (AGA, 32/10747), su expediente de depuración (AGA, 32/12928) y su propio libro (Moreno, 1928).

Figura 43

Fiesta infantil organizada por Fuencisla Moreno en Barbolla



Nota. AGA, 32/10747.

**Nota específica.* Fotografía tomada por Ángel Gracia Morales.

En 1925, siendo maestra de Otero de Herreros, Moreno presentó la memoria titulada *Algunas consideraciones sobre la Enseñanza primaria en España*, para optar a las pensiones de la Diputación de Segovia, con el fin de poder ampliar sus conocimientos pedagógicos⁵⁶. Uno de los informes de valoración de la memoria de Moreno manifestaba que “la autora de esta memoria con un perfecto dominio de las materias que trata, y un sentimiento de su profesión que cautiva y atrae, mereciendo un concepto muy favorable” (archivo personal de la familia de Moreno).

Finalmente, estas pensiones, de 1500 pesetas cada una, fueron otorgadas a Pablo de Andrés Cobos y a Fuencisla Moreno. Gracias a esta beca, la maestra visitó diferentes escuelas de Barcelona, Bilbao, Madrid, Valencia y Zaragoza, como el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, La Florida, la Escuela del Bosque, el Grupo Cervantes, el Tribunal para Niños, La Farigola o las Escuelas de Barriada, entre otras.

Como resultado de sus vivencias y aprendizajes, decidió plasmar sus experiencias en su libro *Un viaje de estudio: Memoria* (1928), en donde comparte conocimientos, reflexiones y prácticas pedagógicas de los centros visitados. La publicación del libro de Moreno no solo permitió compartir su conocimiento y experiencias, sino que también contribuyó al diálogo y la colaboración en el ámbito educativo, ya que otros profesionales de la educación pudieron aprender y reflexionar acerca de esos enfoques pedagógicos.

Editada por la Excma. Diputación de Segovia, ha aparecido la memoria de la señora Moreno, pensionada por dicha entidad, con el señor Cobos, el año 1925

⁵⁶ Otros docentes que solicitaron la pensión fueron: Pablo de Andrés Cobos –quien también la obtuvo–, David Bayón, Norberto Cerezo, Ángel Gracia, Lucía Lucha, Juan Monje y Pedro Natalías.

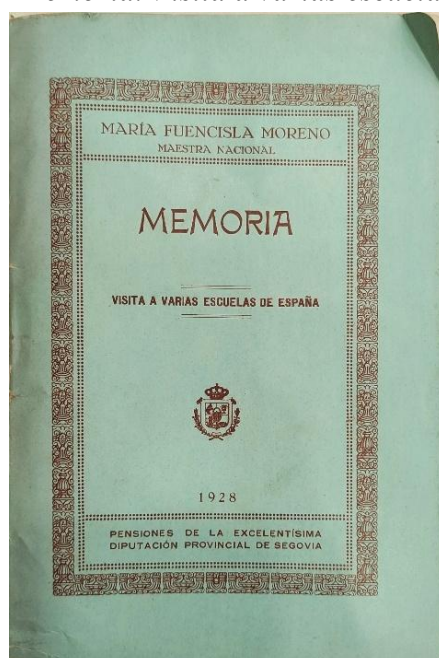
para visitar las organizaciones escolares de España de mayor interés. Ha sido repartida gratuitamente a todas las maestras de la provincia.

En esta memoria se recogen observaciones muy acertadas, se detallan métodos seguidos en las buenas escuelas y se informa, con fina discreción y ponderados juicios, de las organizaciones modelos de Madrid, Barcelona, Valencia, Bilbao, Zaragoza...

El valor de estas memorias está, más en lo que incitan a los lectores a viajar y ver para informarse y comprobar que en las enseñanzas que ellas por sí puedan dar. Pues como dice la señora Moreno en las notas preliminares de su excelente memoria, «lo principal es lo que no se dice, lo que no se sabe decir, lo que trae dentro al regresar y que al fin termina por actuar en la conducta». (X, 1929, pp. 125-126)

Figura 44

Portada de “Memoria. Visita a varias escuelas de España”



Nota. Moreno (1928).

Se puede afirmar que estos viajes sirven para tonificar los espíritus, afinar el gusto, conmover la intangibilidad de las posiciones antes definidas, aguzar el sentido crítico, llamar la atención sobre problemas trascendentales, afianzar entusiasmos, sugerir iniciativas... Su importancia es pues fácil de evidenciar ya que, ampliados y repetidos, se trocarían en eficaces aportaciones y modificarían la modalidad de la escuela rural. (Moreno, 1928, p. 6)

Junto con esta pensión, también fue becada para ampliar sus conocimientos en diferentes escuelas europeas. En este sentido, destacaron sus visitas a Francia, Bélgica y Suiza. Fue en el Instituto Jean-Jacques Rousseau donde amplió sus estudios sobre el método Decroly.

En 1933, por concurso oposición, se trasladó a la capital segoviana. En su labor docente lo que más la importaba era el alumno, pues fue una gran defensora del niño, de su salud, atención y desarrollo. “El principio general de esta escuela tiene como fundamento la propia actividad del alumno, esa actividad creadora y espontánea o sugerida, pero no impuesta ni cristalizada. Tiene que ser algo que dé por resultado la obra completamente personal” (Moreno, 1928, p. 8).

Además de los viajes para ampliar sus conocimientos, Moreno fue colaboradora de las colonias escolares en Segovia, concretamente intervino como maestra en la colonia desarrollada en El Henar (Cuéllar, Segovia)⁵⁷ en 1925, y fue participante en reuniones pedagógicas.

Debido a su activa participación en el ámbito pedagógico y educativo durante estos años, Moreno obtuvo numerosos reconocimientos: diploma por la Comisión Nacional de Mutualidad Escolar, medalla de bronce por su Mutualidad por sus servicios, diploma de Méritos por El Magisterio Español y voto de Gracia por la Junta Local de Enseñanza.

La confluencia de sus progresistas y renovadoras ideas, sumado a su afiliación al partido socialista y su participación en las manifestaciones, desencadenaron importantes repercusiones en su trayectoria profesional y vital. Su proceso de depuración se inició en agosto de 1936. Pocos meses después del estallido de la guerra civil, Moreno fue suspendida de empleo y sueldo debido a su afiliación a la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza. Esto, sumado al fusilamiento de su marido, Ángel Gracia, supuso que la maestra se enfrentase a condiciones de extrema precariedad, viviendo en una situación de absoluta miseria, sin ingresos y con tres hijos menores de seis años a su cargo.

Figura 45

Ángel Gracia y Fuencisla Moreno con sus hijos



Nota. Archivo personal de la familia de Moreno.

⁵⁷ La Colonia estuvo dirigida por Juan Monje, maestro de Fuentepelayo, y en ella, junto con Moreno, participaron Leonisa Arévalo, maestra de Cantimpalos, y Antonio Merino, docente de Prádena. En ella participaron un total de 33 escolares, 17 niños y 16 niñas, y tuvo una duración de 27 días (Dueñas, 2022).

Ante esta difícil situación, Moreno tomó la decisión de buscar ayuda en diversas instituciones, dirigiéndose al Obispado de Segovia. Lamentablemente, le denegaron cualquier tipo de ayuda económica, argumentando su ausencia en los actos religiosos como razón para rechazar su solicitud.

La salud de la maestra continuó deteriorándose progresivamente; Moreno fue diagnosticada con un cáncer de mama, enfermedad que finalmente acabó con su vida el 23 de marzo de 1937. A pesar de ello, el proceso de depuración continuó su curso de manera activa. En diferentes ocasiones, una en 1937 y dos en 1939, fue separada del servicio docente e inhabilitada para desempeñar cargos directivos y de confianza.

5.10. PEDRO NATALÍAS GARCÍA⁵⁸

Barcelona, 02/12/1892 – Segovia, 15/08/1936

Figura 46

Pedro Natalías García



Nota. Archivo personal de la familia de Natalías.

Pedro Natalías García nació en la ciudad de Barcelona el 2 de diciembre de 1892. Desde muy joven fue un estudiante excepcional; ingresó en la Escuela Normal Superior de Maestros de Zaragoza en 1908 y, en 1914, concluyó sus estudios de grado superior en la Escuela Normal Central de Madrid. Además, su sed de conocimiento le llevó a aprender francés e iniciarse en el estudio del esperanto, así como a tocar diferentes instrumentos musicales. Sus primeros destinos como docente los obtuvo en Torrijos (Toledo) y Torrecaballeros (Segovia), lugares a los que le acompañarían sus padres.

⁵⁸ La biografía de Pedro Natalías García ha sido recuperada gracias a las conversaciones mantenidas con las familiares del maestro, los trabajos realizados por Dueñas (2019b), García (2019), Valdivieso (2019a, 2020, 2023) y Velasco (s. f.), la prensa local de la época y su expediente de depuración (AGA, 32/12928).

Desde octubre de 1915 hasta junio de 1916 fue destinado a la Escuela de Santa María la Real de Nieva (Segovia), localidad que influiría notablemente en su vida. Allí conoció a María Martín Fraile, con quien se casó el 10 de mayo de 1919.

Figura 47

Pedro Natalías y María Martín



Nota. CEIP Diego de Colmenares (s. f.)

El 27 de mayo de 1916 fue destinado a la ciudad de Segovia. Allí ejerció en la Escuela Graduada de niños de Santa Eulalia, donde fue nombrado director el 30 de octubre de 1924, y donde, además, impulsó la Sociedad de Amigos de la Escuela de Santa Eulalia. Desde esta organización, siendo Natalías Maestro-asesor, se recaudaron fondos para realizar diferentes excursiones con el alumnado.

Figura 48

Escolares con sus docentes



Nota. Archivo personal de la familia de Natalías.

**Nota específica.* Tercero por la izquierda, Natalías.

Asimismo, en el propio centro escolar se realizaron numerosas actividades alejadas del tradicionalismo pedagógico existente en aquel momento. De esta manera, gracias a la implicación tanto de la Sociedad de Amigos de la Escuela de Santa Eulalia, como del propio Natalías y del alumnado del centro, compraron y comenzaron a emplear diversos recursos como tocadiscos, proyectores de cine, así como una radio, la cual construyeron los propios escolares.

Figura 49

Recorte de Heraldo Segoviano. Aparato de radiotelefonía



Nota. Martín-Crespo (1927, p. 1)

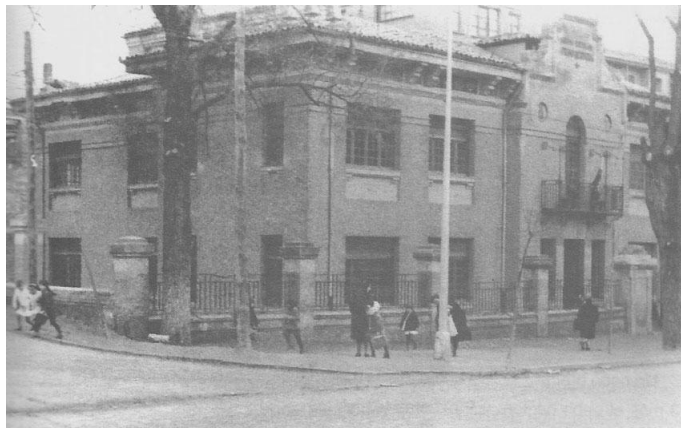
En la pedagogía de Natalías se destacaba su interés por las salidas al entorno, con el fin de conocer o explorar la flora. Incluso, demostraba su voluntad de participar activamente en la mejora de dicho entorno, por ejemplo, a través de la plantación de árboles en algunas zonas de la ciudad de Segovia. Además de su profundo interés por la naturaleza, el maestro también mostraba una especial inquietud hacia la higiene.

Por su parte, la Sociedad de Amigos de la Escuela de Santa Eulalia enfocaba su atención en fortalecer la escuela pública. En esta línea, su petición más llamativa fue la construcción de un nuevo centro escolar en la ciudad, con la finalidad de poder atender a la demanda del alumnado. Así, la nueva escuela, asignada con el nombre del dictador

Miguel Primo de Rivera, se inauguró el 15 de diciembre de 1929, siendo Natalías su primer director. No obstante, tras la proclamación de la Segunda República, el centro se comenzó a denominar Grupo Escolar Colmenares⁵⁹.

Figura 50

Grupo Escolar Colmenares durante los años 30



Nota. Acueducto2.com (2019).

Durante esta época nació la Sociedad de Amigos del Grupo Escolar Colmenares. Entre sus iniciativas y actuaciones se podían encontrar la organización de excursiones y exposiciones, la adquisición de material y ropa para los niños y las niñas con menos recursos o la compra de material escolar. Sería de esta manera cómo Natalías solicitaría y obtendría un piano para el centro, el cual, hoy en día, permanece en el lugar.

Figura 51

Pedro Natalías tocando el piano en el Grupo Escolar Colmenares



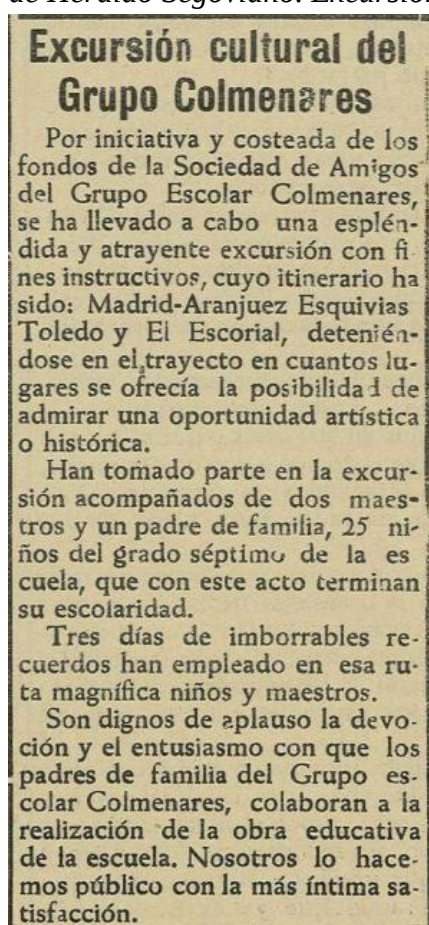
Nota. Archivo personal de la familia de Natalías.

⁵⁹ En conmemoración al historiador segoviano Diego de Colmenares. Se conoce, por documentos de 1948, que se volvió a designar como Grupo Escolar Primo de Rivera hasta el 2002, año en el que volvió a conocerse como CEIP Diego de Colmenares (Sonlleve y Sanz, 2017).

Tras la proclamación de la Segunda República, Natalías, como secretario del Consejo Provincial de Primera Enseñanza, mostró su apoyo a las Misiones Pedagógicas, con el fin de facilitar el acercamiento a la cultura a las zonas más desfavorecidas. Además, el maestro, junto con Francisca Gómez, maestra de la Escuela Graduada de los Huertos, participó como director en la colonia ambulante a Riofrío⁶⁰. El desarrollo de esta actividad quedó recogido en la prensa de la época, concretamente en el número 109 del diario *Segovia Republicana* (1931). Gracias a todas estas actividades, Natalías obtuvo numerosos reconocimientos por parte de diversas organizaciones como la Sociedad de Amigos de las Bellas Artes, la Universidad Popular Segoviana o el ayuntamiento de la ciudad.

Figura 52

Recorte de Heraldo Segoviano. Excursión cultural



Nota. Martín-Crespo (1936a, p. 2).

Durante estos años, estuvo muy vinculado a la Asociación Provincial de Magisterio, en la cual acabaría ejerciendo como presidente. Así, su principal objetivo fue lograr la creación de una asociación que congregara a todo el magisterio segoviano,

⁶⁰ Pedro Natalías y Francisca Gómez fueron como directores de la colonia. Junto con ellos asistieron los docentes: Mariano Blanco, Clementa de la Cruz, Luisa Fernández, Luis Ferrari, Áurea Narros, Carmen G. Salinero, Juan Santamaría y Balbín Torreño. Además, a la colonia de Riofrío, asistió la hija de Natalías, Asunción Natalías (Dueñas, 2022). No obstante, se desconoce si participó en la ambulante, organizada por su padre, o en la colonia que se llevaba a cabo de manera estable.

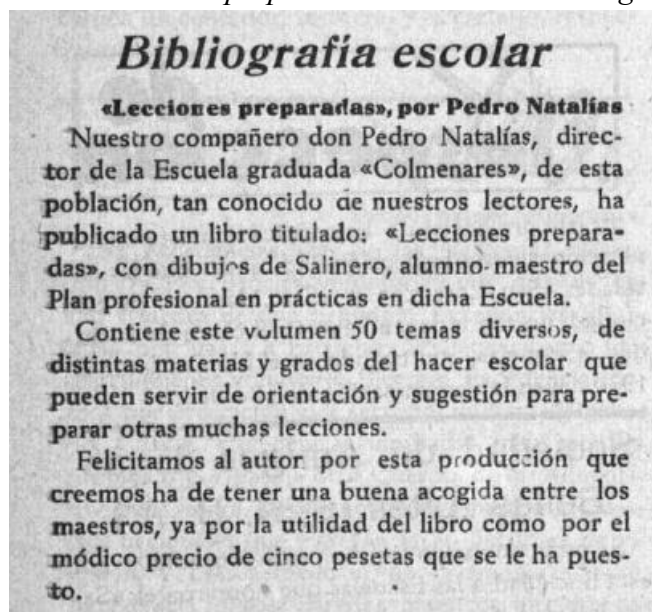
independientemente de sus categorías e ideologías políticas. Sin embargo, no tuvo éxito. Además, Natalías pertenecía a la Federación de Trabajadores de la Enseñanza.

En 1931, junto con sus compañeros y amigos Ángel Gracia, Julio Fuster y Carlos Martín –maestros y editor, respectivamente–, fundaron la revista semanal *La Escuela Segoviana*, relacionada con el ámbito escolar y educativo, en la cual Natalías firmaba con el seudónimo *Porthos*. Además, colaboró en otras publicaciones de prensa relacionadas con la educación; su firma aparece en varios ejemplares de las revistas *Escuelas de España*, *Heraldo Segoviano* o *Revista de Pedagogía*.

En 1935, basándose en la pedagogía de Ovide Decroly, escribió su primer libro *Lecciones preparadas*, el cual “no tiene otra pretensión que la de facilitar, en la medida de lo posible, la preparación de lecciones a los maestros jóvenes” (Natalías, 1935, p. 5). Así, en la obra quedan recogidas numerosas actividades y estrategias educativas para mejorar la ordenación pedagógica de los recursos del aula. Además, hasta el inicio de la guerra civil continuó publicando sus escritos en los medios de la época.

Figura 53

Anuncio de “Lecciones preparadas” en La Escuela Segoviana

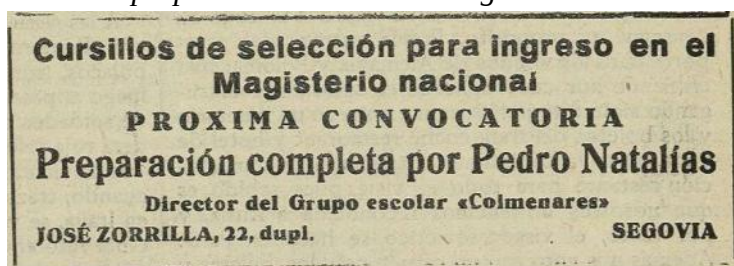


Nota. Natalías et al. (1935, p. 8).

Además, según los testimonios familiares, en colaboración con Ángel Gracia, trabajó en una academia dedicada a la preparación para las oposiciones del cuerpo de Maestros. En varios ejemplares del diario *Heraldo Segoviano* –números 46, 53, 58, 60– se pueden encontrar anuncios específicos en los que se alude a la academia de Natalías. Sin embargo, en ninguno de ellos se hace referencia a la academia como un establecimiento compartido por ambos docentes.

Figura 54

Anuncio preparación en Heraldo Segoviano



Nota. Natalías (1935b, p. 3).

Toda la pasión que tenía Natalías hacia la renovación pedagógica y educativa llevó consigo un proceso de represión. El 6 de agosto de 1936, Natalías fue detenido y encarcelado en la Cárcel Vieja de Segovia⁶¹, a causa de una denuncia interpuesta por Cipriano Martín, compañero del Grupo Escolar Colmenares. El 14 de agosto fue suspendido de empleo y sueldo. Tras nueve días preso, en la madrugada del 15 de agosto se llevó a cabo una saca, como represalia por el bombardeo republicano producido el día anterior, y se ordenó el supuesto traslado de varios presos a Burgos, entre ellos el del maestro, y a Salamanca. Sin embargo, fueron torturados y llevados a pie hasta el cementerio de Segovia.

Pedro Natalías García fue fusilado en las tapias del cementerio de la ciudad de Segovia, junto a varias personas más⁶², por ser maestro y estar entregado a su profesión. Pese a ello, los falangistas responsables del supuesto traslado a Burgos alegaron que Natalías se fugó del vehículo. Tras su asesinato, su proceso de depuración continuó activo. El 5 de mayo de 1937, se le separó del servicio y se le inhabilitó para desempeñar cargos directivos y de confianza; y el 30 de marzo de 1939 y el 2 de febrero de 1940, se le separó definitivamente del servicio y se le dio de baja en el escalafón de Magisterio.

⁶¹ Actual Casa de la Lectura-Biblioteca municipal de Segovia.

⁶² Las personas asesinadas junto a Natalías y cuyos nombres tampoco deben permanecer en el olvido fueron: Alejandro Arranz Marinas –panadero–, Teófilo Carrasco Linares –presidente de la Casa del Pueblo de Valverde del Majano–, Manuel Gómez Fernández –jefe de cartería de Correos–, Santos San Frutos Anceja –maquinista de Obras Públicas–, Jesús Serrano González –fontanero–, y Julio Fuster García –maestro y amigo cercano de Natalías–. Además, asesinados con ellos, procedentes de la Prisión Provincial, se encontraban Pascual Pascual Galindo –trabajador en la Academia de Artillería–, José Peña Huerta –funcionario del ayuntamiento de Segovia– y Manuel Serrano González –estudiante–. Es posible que hubiera varias personas más, pues pudieron ser hasta un total de quince los fusilados (Vega, 2005). Se cree que todas estas personas asesinadas fueron enterradas en una fosa común en el cementerio de la ciudad. Sin embargo, posiblemente, debido a ampliaciones del propio lugar, la fosa fuese tapada o que los restos se trasladaran a un osario común. Según Ayuso (2022), en abril de 2022, Ana Peñalosa, concejala de Memoria Democrática del ayuntamiento de Segovia en ese momento, manifestó que se tenía previsto erigir un muro conmemorativo en el cementerio para homenajear a los segovianos fusilados durante la contienda. No obstante, hasta la fecha actual, dicho proyecto no se ha materializado y, con el cambio de gobierno municipal, es posible que no llegue a realizarse.

CAPÍTULO VI. VIVENCIAS COMPARTIDAS

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas en profundidad realizadas a las familias participantes, complementado con el estudio de diversos documentos personales e históricos. Entre los primeros se encuentran escritos de los propios maestros y documentos de las familias, como fotografías; entre los segundos, se han utilizado documentos oficiales, como los boletines oficiales de la provincia, diversos materiales de archivos, como expedientes profesionales y de depuración, así como documentos provenientes de hemerotecas. El uso de fuentes primarias permite una comprensión más amplia y detallada de las experiencias vividas, combinando las voces de los testimonios orales con las evidencias documentales.

6.1. APROXIMACIÓN A LA FIGURA DOCENTE: LA MIRADA FAMILIAR SOBRE EL MAGISTERIO

En el capítulo anterior, se ha detallado quiénes eran algunos maestros y algunas maestras renovadores de la provincia de Segovia y, además, se han explorado sus inquietudes pedagógicas. Es evidente que estos docentes conformaban un grupo específico, caracterizado por una identidad profesional definida. Bolívar et al. (2005) entienden esta identidad profesional como una dimensión de la identidad personal que permite a un individuo situarse socialmente y ser reconocido por los demás.

6.1.1. Los orígenes de su identidad docente

En sintonía con lo que acabamos de afirmar, las familias se refieren a la identidad profesional de estos maestros y estas maestras como algo indisociablemente unido a su personalidad. Para algunos de esos descendientes se trata de un rasgo que se manifiesta, incluso, antes de la formación inicial del magisterio. Un ejemplo de esto lo vemos en el caso de la maestra Fuencisla Moreno, cuya preferencia por la enseñanza fue el principal propulsor para su desarrollo profesional. Así lo recoge uno de sus nietos: “un amor profundo a su profesión desde muy niña” (Gracia, 2019, p. 388). Este rasgo, que nos recuerda a la afirmación de Paulo Freire de que la educación es un acto de amor (Freire, 1971), está presente en la imagen que han formado las familias, dominada por la convicción de la verdadera vocación de estas personas. También la encontramos presente en las referencias a Pedro Natalías. Las palabras recuperadas de un escrito de una de sus nietas señalan: “su infatigable vocación pedagógica y de amor al niño” (Velasco, s. f., p. 9). En este caso, el amor se extiende no solo a la educación, sino también a la infancia. Podríamos afirmar, pues, que los cimientos de la identidad profesional, según sus descendientes, son la vocación y el amor a la educación y a la infancia.

Por otro lado, son varias las motivaciones fundamentales que relatan las familias que tiene el magisterio a la hora de realizar sus estudios. En primer lugar, encontramos la influencia de las ideas progresistas y avanzadas que fueron recibiendo de diferentes personalidades. En el caso de Enriqueta Castellanos, conocemos cómo el hecho de participar en las

colonias escolares, como alumna antes de hacerlo como maestra, tuvo una importante repercusión en ella.

Mi madre no va de líder a las colonias, va de niña para aprender, con dieciséis años. El año 17 es la primera vez. Bueno, eso la influyó muchísimo, porque en las colonias que había, pues había gente brillantísima de primera magnitud, ya formada. (E2)

En otros casos, la decisión de dedicarse a la docencia pudo estar influida por el entorno familiar. La familia de Ángel Costa cuenta que el padre del maestro también se dedicó a la labor pedagógica, lo que pudo crear una especie de precedente familiar en la dedicación de otros miembros a la educación.

[...] hay una calle en La Granja que se llama calle del Maestro José Costa... y era su padre. (E8)

Además, esta influencia paterna se manifiesta en las palabras de uno de sus hijos, quien en su obra literaria expresa que el docente “llevaba en los genes un innato respeto por las opiniones ajenas, pero también un espíritu crítico” (Costa, 2019, p. 31). Gracias a su ejemplo y enseñanzas, aprendió el valor de la libertad de pensamiento y de los principios transmitidos a través de la vida cotidiana. Esa huella le llevó a “sentir la libertad en el alma y también el deseo de transmitir todo eso a otras personas. Por eso se hizo maestro” (p. 32).

Esta influencia de familiares dedicados a la docencia también aparece en la decisión de David Bayón al realizar sus estudios de Magisterio. No obstante, su familia subraya que, debido a su deseo de aprender, la formación docente se convirtió en una alternativa viable y accesible que, además, ofrecía la posibilidad de mejorar las condiciones de vida.

[...] ¿por qué se hizo maestro? porque su padre era maestro. Luego él, su afán de saber, su curiosidad intelectual le llevó por una vía que era la que había en los pueblos para poder estudiar. (E3)

Otro aspecto fundamental que contribuye a crear esta identidad profesional es la formación que realizaron estos docentes y cómo la realizaron. En el contexto de la modernización de la formación docente y de su ejercicio profesional, el punto de inicio para un cambio significativo de las Escuelas Normales se ubica en el año 1898. En el Plan de Estudios de ese año se señala la ampliación de la cultura del maestro, con el fin de responder a las demandas de la época (Lorenzo, 2002). Así, durante estos años consiguieron su título maestros como Ángel Gracia, que finalizó sus estudios el 8 de noviembre de 1913, o Norberto Hernanz y Pedro Natalías, que culminaron su formación en 1914.

Estas reformas previas cristalizaron en 1914 con el plan de estudios conocido como Plan Bergamín, que supuso una renovación en la formación del Magisterio. Algunos maestros que se formaron con esta normativa e ideas renovadoras fueron Fuencisla Moreno, que inició sus estudios ese mismo año; Pablo de A. Cobos, que finalizó sus estudios en 1917; y Enriqueta Castellanos, que en 1918 era alumna de Magisterio. Además, es posible que

David Bayón viviera la transición entre el plan anterior y el de 1914, pues inició sus estudios como maestro en 1913.

En algunos casos, conocemos maestros, como Purificación Cerezo, que cursaron el denominado Plan Profesional (1931), el cual significó un cambio radical en la concepción del maestro y en los estudios de Magisterio. En su preámbulo se subraya una idea fundamental: la necesidad de dotar a la escuela de medios para cumplir su función social y, más importante aún, capacitar a los maestros para que se convirtieran en los verdaderos artífices de esta misión (Decreto 29/1931). En el discurso de las familias, hay una cierta confusión entre estos dos planes –Plan Bergamín de 1914 y Plan Profesional de 1931–, pues algunos familiares de maestros que fueron formados en el primero sitúan sus estudios en el segundo. Quizás se deba a la intención de subrayar el influjo de las ideas progresistas en sus antecesores, entre los que se citan a la ILE y al krausismo y se hace referencia a elementos esenciales para una pedagogía renovadora, como el laicismo y el respeto por la infancia. En ellos se ve una valoración positiva de esta formación.

[...] papá era de ese Plan, del Plan Profesional [...], y los maestros del Plan Profesional... fueron renovadores, motivados por el plan de Marcelino Domingo, que se basaba en la Institución Libre de Enseñanza y en el krausismo: laicismo, libertad de cátedra y respeto al alumno. De la filosofía krausista tomó la parte pedagógica. (E1)

Además, algunas familias tienen presente y valoran las excelentes calificaciones que obtuvieron sus predecesores en sus estudios. En este caso, la familia de Enriqueta Castellanos destaca las altas notas que la maestra logró durante su formación.

Entonces consigue que haga una carrera brillantísima, tiene todo con matrículas, un expediente espectacular. (E2)

La familia de Fuencisla Moreno también recuerda, de manera emotiva y reflejando un claro orgullo, su excelencia académica.

Las notas de mi abuela eran espectaculares. Eran todo matrículas y sobresalientes. (E11)

Pese a la valoración positiva que realizan las familias con respecto a los planes de formación inicial de estos docentes, hay también una idea extendida, que tiene que ver con la insuficiente formación recibida, sobre todo, en relación con las cuestiones didácticas. Interesante, por ilustrativo, es el caso de Pablo de A. Cobos, formado en el Plan Bergamín, que hizo a su familia conocedora de las limitaciones de su formación inicial, pues era consciente de que no contaba con los conocimientos suficientes para impartir clases de manera efectiva. De ahí su voluntad personal y su motivación para mejorar como maestro.

Mi padre acaba la carrera y le pasa igual. “¿Cómo voy a dar yo clase?” pero hizo lo que pudo. No estaba nada contento de sus primeras clases en Valdepeñas. (E2)

La familia de Norberto Hernanz también reconoce que el maestro era plenamente consciente de las limitaciones que tenía por la insuficiente formación inicial recibida en cuestiones pedagógicas y prácticas. De hecho, el maestro insistía en la necesidad de que

la formación docente alcanzara un nivel universitario, convencido de que solo una preparación más sólida y especializada podría garantizar una enseñanza de calidad.

Y él, las ponencias que hacía mi abuelo eran, sobre todo, en la línea de que el profesor estaba muy mal formado... Los maestros estaban muy mal formados, y lo que había que hacer era darle una entidad a esos estudios, de manera que fueran estudios universitarios... cosa que se consiguió después. (E6)

Así, Hernanz reivindicaba desde el primer número de la revista *Escuelas de España* que “no puede haber formación del maestro amplia y sólida, según exigen las circunstancias actuales y de nuestro país, sin que sea universitaria” (Hernanz, 1929a, p. 8)

Esta autoconciencia los llevó a explorar nuevos caminos de aprendizaje, posiblemente con el objetivo de conocer y adoptar nuevos enfoques pedagógicos que compensaran sus carencias formativas. En el caso de Enriqueta Castellanos, su participación en las colonias escolares durante su infancia influyó profundamente en sus ideas pedagógicas. Esto hizo que una vez titulada, se empleara esta vez como maestra en esta actividad, donde tuvo la oportunidad de conocer a personalidades destacadas en el ámbito educativo. Posteriormente, la maestra presentó a Pablo de A. Cobos a algunas de estas personas, como Manuel Bartolomé Cossío, cuyo encuentro, como recuerda su familia, sería fundamental en la vida profesional y personal del maestro.

Viven en La Granja y son maestros de La Granja. [...] A mi padre, inmediatamente, le presenta a todos los de la “Insti” que veraneaban en La Granja. Entonces mi padre entra en contacto con la ILE y en el momento en el que conoce al señor Cossío... es un deslumbramiento. Mi padre se siente iluminado y eso lo tiene escrito en un libro. (E2)

Este deslumbramiento pedagógico lo recoge en su libro “Juicios y figuras” (1970):

Mis relaciones directas con los hombres del Museo Pedagógico y de la Institución Libre de Enseñanza se reforzaron por mi matrimonio con Enriqueta Castellanos, colaboradora en las colonias que el Museo sostenía en San Antolín de Bedón, en Asturias. De la convivencia en las colonias derivaba su amistad con los matrimonios Rego⁶³, Rubio y Blanco. (Bayón, 1970, p. 58)

En las palabras de las familias, como las de Ángel Costa y Ángel Gracia, aparecen influencias muy marcadas. La más destacada de todas ellas, sin duda, está representada por la relación directa que tuvieron con la ILE y, particularmente, con Francisco Giner de los Ríos, quien aparece como la auténtica fuente de inspiración teórica de su afán pedagógico.

Él [Giner de los Ríos] fue el verdadero teórico de la enseñanza, de la Institución Libre de Enseñanza y del krausismo. Lo que se pretendía, fundamentalmente, es que la razón sustituya a todo... Los maestros –había quien no lo aceptaba–; nuestro padre,

⁶³ Se refiere al matrimonio formado por Ángel do Rego Rodríguez, secretario del Museo Pedagógico Nacional, y Elvira Alonso Moreno, profesora de la ILE.

lógicamente, lo aceptó, porque provenía de una enseñanza en la que había intervenido gente del estilo de Antonio Machado... (E1)

[...] mi abuelo también era así muy propulsor de la Institución Libre de Enseñanza y tal. (E11)

No obstante, no solo conocían a figuras de gran relevancia en el ámbito de la cultura y la enseñanza, sino que algunos maestros, como Norberto Cerezo, tenían amistad con personalidades como Blas Zambrano –recuérdese su estancia en Segovia, de 1909 a 1926–.

Y tenía unas amistades muy buenas; era amigo de Blas Zambrano. (E13)

También surgen referencias a Antonio Machado –en Segovia, de 1919 a 1932–, quien fue profesor de futuras maestras, como Purificación Cerezo, y a actividades que fueron fundamentales, como las tertulias.

Fue alumna de Antonio Machado. (E10)

Y le gustaban mucho las tertulias de aquella época. Con Machado y otros intelectuales. Esas tertulias que son la cuna de nuestra cultura. (E12)

Además, algunas familias hacen breves referencias a los viajes que realizaron algunos de los maestros por el extranjero, reconociendo que fueron un elemento fundamental para su mejora pedagógica. Estos desplazamientos se realizaron gracias a la JAE⁶⁴, pues subvencionó viajes de estudio para docentes, asegurando que se pudieran formar en el extranjero y, al regresar, contribuyeran a la renovación y la modernización de la enseñanza en España (Morales, 1984). Aunque David Bayón fue el único pensionado por la JAE en 1924, hubo otros maestros que solicitaron pensión: Pablo de A. Cobos en 1924, y Norberto Hernanz en 1924, 1925 y 1926.

Yo creo que fue en este viaje de 1924 a Suiza, Francia y Bélgica. (E3)

En aquellos viajes no solo visitaron las instituciones más renovadoras de la Europa del momento, sino que, además, conocieron algunos métodos pedagógicos y su práctica en las escuelas, algo que fue clave para, posteriormente, reproducirlo en el contexto español.

Fueron a las escuelas Montessori [...], fueron a Bélgica, fueron a Suiza y fueron visitando los colegios. (E6)

Ángel Gracia también fue pensionado con una de las ayudas que ofrecía la JAE. Gracias a ella, visitó escuelas en Bélgica, Francia y Suiza, como las Escuelas Decroly, en julio de

⁶⁴ La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas fue una institución creada en España, en 1907, bajo el impulso de la Institución Libre de Enseñanza. Actuó como catalizadora de la modernización educativa y científica durante el primer tercio del siglo XX, fomentando el intercambio internacional mediante la concesión de pensiones y becas para que jóvenes investigadores y profesionales pudieran formarse en centros de vanguardia europeos y americanos. Estas iniciativas fueron clave para introducir nuevos métodos y enfoques que transformaron la educación y la ciencia españolas. Finalizada la guerra e instaurada la dictadura, cesó su actividad y se creó el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, s. f.).

1924. Además de visitar las escuelas, Gracia aprovechó el viaje para conocer algunos de los lugares más emblemáticos, como lo documentó en su diario⁶⁵. Esto hace ver que no solo amplió sus conocimientos pedagógicos, sino que también enriqueció su formación y sus conocimientos de una manera más amplia, mostrando interés por el entorno cultural e histórico.

En efecto; en la “Ciudad de la luz”, como la llaman los franceses, vimos la Biblioteca de Santa Genoveva, los compañeros Ruiz, García y un servidor. Después dedicamos el resto de la mañana a ver la Iglesia de S. Esteban (Ste. Etienne) admirando su magnífico púlpito de talla en madera con artísticos bajo-relieves y sus soberbias escaleras de piedra caliza en espiral a ambos lados del presbiterio.

Por la tarde subimos a la colosal Torre Eiffel hasta la «sommets» como justifican las fotografías que adjunto, previo al pago de 5 fr. por persona. La ascensión se hace hasta el 1.^{er} piso en funicular. (Gracia, 1924, pp. 1-2.)

Figura 55

Ángel Gracia (derecha), junto a sus compañeros, García y Ruiz, desde la torre Eiffel



Nota. Gracia (1924, p. 3).

Es importante rescatar también el viaje al extranjero realizado por Fuencisla Moreno, pensionada por la Diputación de Segovia, pues nos encontramos en una época de la historia en la que las mujeres tenían menos oportunidades que los hombres. Su familia no solo destaca la relevancia de haber aprovechado esta experiencia pedagógica, sino también su papel como una de las maestras pioneras que, además de acceder a una

⁶⁵ Documento facilitado por Carlos de Dueñas Díez.

oportunidad poco común para su tiempo, mostró un genuino interés por ampliar sus horizontes profesionales, culturales y personales.

Mi abuela era muy especial, porque por aquella época no era normal el viajar al extranjero, trabajar fuera y tal... (E7)

Aunque la familia relata que la maestra viajó a Burdeos (Francia), conviene resaltar que Ovide Decroly y sus colaboradores y colaboradoras directos trabajaban en Bélgica, lugar donde viajaron múltiples docentes españoles a conocer la experiencia.

O sea que se fue becada a Burdeos a estudiar el método Decroly. (E12)

Precisamente, una de las vías por las que se produjo la recepción en España del método Decroly fue gracias a la dedicación de algunas maestras a estudiar este método en sus viajes, consiguiendo que se popularizara entre los maestros renovadores y modificara la enseñanza, especialmente, de los párvulos (Martínez, 2022).

En este sentido, se puede afirmar que maestras como Fuencisla Moreno contribuyeron activamente a la defensa de los derechos de las mujeres y a la modernización del sistema educativo, con el fin de promover y alcanzar una sociedad más democrática y, por tanto, más libre. Como señala Flecha (2012) “considerando a las mujeres de nuestro pasado no solo vindicamos su existencia inspiradora, sino también la dignidad, el respeto y la libertad de las mujeres en la actualidad” (p. 25).

Además de ampliar sus horizontes pedagógicos mediante los viajes de estudio, algunos de estos docentes escribían en revistas especializadas o, incluso, participaban en la fundación de algunas de ellas. A través de estos medios, difundían sus ideas o inquietudes pedagógicas y contribuían activamente a la renovación educativa de su tiempo. En este sentido, aunque solo la familia de David Bayón haga una breve referencia a la ubicación de la sede, es interesante recordar que, junto con Pablo de A. Cobos y Norberto Hernanz, fundaron la revista *Escuelas de España*.

Aquí la administración, la sede de la revista, fue en la calle del Águila, que era donde vivía mi abuelo. Aquí fue la sede de la revista durante esta época. (E3)

Por su parte, aunque las familias no hacen referencia a la revista, quizá por dar prioridad a la narrativa personal o enfocarse en otros logros, Pedro Natalías y Ángel Gracia junto con Julio Fuster y Carlos Martín crearon la revista *La Escuela Segoviana*. Pese a ello, la familia de Pedro Natalías hace alusión a la suscripción del maestro a *Revista de Pedagogía*, en la cual llegó a publicar dos artículos.

También publicaba, no sé si lo habrás visto, en la Revista de Pedagogía... publicó un par de artículos. (E4)

La familia de Norberto Cerezo también hace una breve mención a las publicaciones que realizaba en la prensa segoviana. En este sentido, encontramos su firma en varios números de revistas como *Heraldo Segoviano* o *Escuelas de España*.

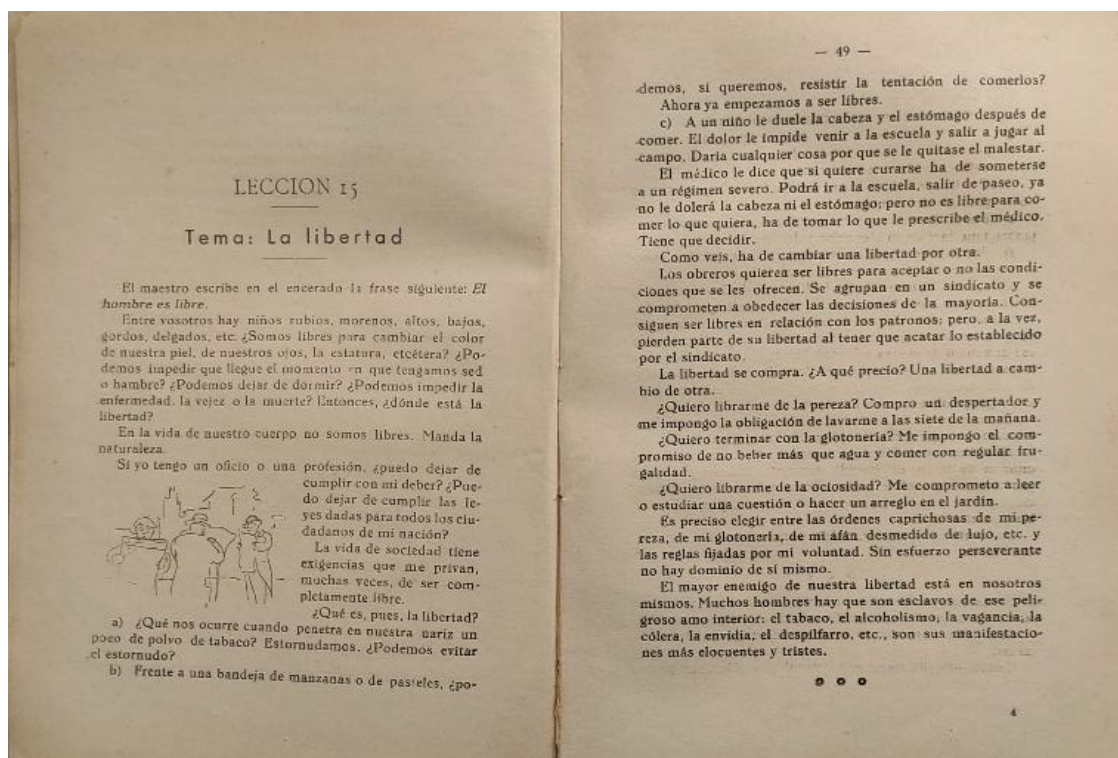
Por ejemplo, mi abuelo escribía en revistas de Segovia, y era un buen intelectual, era un tío muy listo. (E13)

Por su parte, algunos docentes, además de colaborar activamente en prensa pedagógica, contribuyeron al ámbito educativo con la publicación de libros. Los creadores de la revista *Escuelas de España* cuentan con varias obras publicadas que reflejan su compromiso con la renovación pedagógica. Asimismo, Pedro Natalías destacó con la publicación de un libro de lecciones preparadas (1935a), una herramienta práctica y útil para otros docentes de su tiempo.

Él seguía el método Decroly y publicó un libro de lecciones preparadas, que luego si quieres te lo enseño. (E4)

Figura 56

Lección 15. Tema: La libertad



Nota. Natalías (1935a, pp. 48-49).

En este contexto, también merece especial atención el libro escrito por Fuencisla Moreno, titulado *Memoria. Viaje a varias escuelas de España*⁶⁶, en el que narra su trayectoria profesional y comparte los aprendizajes adquiridos durante sus visitas a diversas escuelas nacionales.

Se puede afirmar que estos viajes sirven para tonificar los espíritus, afinar el gusto, conmover la intangibilidad de las posiciones antes definitivas, aguzar el sentido crítico, llamar la atención sobre problemas trascendentales, afianzar entusiasmos, sugerir iniciativas... Su importancia es pues fácil de evidenciar ya que, ampliados

⁶⁶ El libro se puede consultar en el siguiente enlace: <https://cutt.ly/ZrqywXVy>

y repetidos, se trocarían en eficaces aportaciones y modificarían la modalidad de la escuela rural. (Moreno, 1928, p. 6)

Figura 57

Índice de “Memoria. Visita a varias escuelas de España”

INDICE	
	Páginas
Notas preliminares.....	5
MADRID	
Peñalver.....	14
Reina Victoria.....	15
Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos.....	18
Escuela de Anormales.....	27
Escuela de Enseñanza Doméstica.....	32
La Florida.....	36
Escuela de Bosque.....	39
Instituto Escuela.....	43
Grupo Cervantes.....	51
Príncipe de Asturias.....	66
VALENCIA	
Cervantes.....	78
Tribunal para niños.....	84
BARCELONA	
La Farigola.....	95
Baixeras.....	102
Escuela de Mar y de Bosque.....	108
Escuela de Labores y Oficios de la Mujer.....	113
ZARAGOZA	
Gascón y Marín.....	118
BILBAO	
Berástegui.....	126
Cervantes.....	128
Música, Indaicho y Camacho.....	130
Escuelas de Barriada.....	132
Nota final.....	134

Nota. Moreno (1928).

Eran, sin duda, docentes cultos, pero también políglotas, ya que algunos de ellos dominaban otros idiomas. La familia de David Bayón hace referencia a que aprendió francés de manera autodidacta, demostrando una extraordinaria capacidad de dedicación.

El francés lo aprendió él por su cuenta. En aquella época y con los pocos recursos que tenía... porque él vivía de su sueldo de maestro nada más. (E3)

La familia de Pedro Natalías también destaca su dominio del francés, así como su interés por el aprendizaje del esperanto. En su biblioteca personal se pueden encontrar un gran número de obras escritas en francés y algún título en esperanto. Además, sus descendientes subrayan su gusto por la música, reflejado en su habilidad para tocar algunos instrumentos.

Él hablaba francés perfectamente, estaba estudiando esperanto, tocaba el piano y la mandolina... Era una persona muy inteligente. (E4)

Aunque la familia de Fuencisla Moreno no menciona su dominio del francés, la maestra señala en su expediente de oposición a la plaza de maestra-directora de Escuelas graduadas: “no poseo más idiomas que el francés”.

Por todo ello, es comprensible que las familias no puedan concebir a estas personas de otra manera que no sea como maestros. Su identidad docente estuvo profundamente ligada a una pedagogía marcada por una serie de valores y principios, así como a una manera de entender el mundo que se transmitía a través de su enseñanza.

Yo, ya te digo, el abuelo, para mí no podía ser otra cosa más que maestro, forma parte de su identidad tan intrínsecamente, que no le concibo de otra manera. (E3)

En definitiva, la trayectoria profesional de estos docentes evidencia un compromiso inquebrantable con la renovación pedagógica. Sus viajes de estudio, sus publicaciones, así como la influencia de destacadas figuras pedagógicas, entre otros, reflejan una búsqueda constante de modernización en la enseñanza. Así, su legado nos invita a reconocer su impacto en el desarrollo de la pedagogía y a valorar el papel transformador que desempeñaron en la construcción de un modelo educativo más avanzado y humanista.

6.1.2. La renovación pedagógica en las aulas

El magisterio comenzó a transformar sus prácticas educativas en las aulas impulsado por sus propias inquietudes pedagógicas y el deseo de mejorar la enseñanza y la sociedad de la época. Este proceso de renovación se enriqueció gracias a los aprendizajes adquiridos tras la lectura de obras de pedagogos reconocidos y, en muchos casos, con las experiencias vividas durante los viajes de estudio organizados por la JAE o promovidos por la Diputación de Segovia. Estas influencias les permitieron implementar nuevos métodos e ideas pedagógicas que respondieran a las necesidades de su tiempo.

Las familias de los maestros y las maestras reconocen que sus prácticas pedagógicas eran revolucionarias para la época en la que vivieron. Su ideario reflejaba un enfoque progresista y avanzado, orientado hacia la defensa de una educación de calidad y basada en principios éticos. Estos docentes se oponían firmemente a la violencia en las aulas, pues abogaban por métodos pedagógicos claramente respetuosos y humanistas. La familia de Ángel Gracia y Fuencisla Moreno es consciente de que, en aquella época, lo habitual en las escuelas era recurrir a la violencia física para disciplinar al alumnado. Sin embargo, la postura de los docentes que componen la muestra de este estudio era completamente diferente.

En aquella época que era pupitre y reglazo y todo eso... Y tú fíjate, no tiene nada que ver... (E7)

No obstante, no eran los únicos que rechazaban estas prácticas y promovían métodos basados en el respeto y la empatía. La familia de Pablo de A. Cobos y Enriqueta

Castellanos recuerda una anécdota de este enfoque que sentaba las bases para una educación más justa y humana.

Bueno, “Pues entró” dice: “Y habla muy poco. Empezó a moverse por ahí, a saludarnos, acercaba la mano...”. Eso lo cuenta mi madre en su cosa... cuando iba a acariciar a la niña, la niña se tapaba porque creía que le iba a pegar. Y tardaban mucho en darse cuenta de que no pegaba. Y lo primero que hizo –decía J.–: “Cogió todas las barras, una detrás de otra, sin decir ni mu, e hizo ‘plash’ y las echó a la estufa”. (E2)

La familia de David Bayón relata también un ejemplo significativo de cómo el magisterio puede ser agente de cambio y defensor de la dignidad de los niños, actuando como un modelo de conducta ética y abogando por una forma de enseñanza basada en valores como la no violencia.

Había un maestro que se hizo una especie de regleta con mango incluido. O sea, la hizo a propósito y pegaba a los chicos. Entonces él se enteró y cogió y la rompió allí mismo en la clase. Se enteró de que seguía utilizándola porque la reparó el maestro. Y ya cogió un día y llegó y la tiró por la ventana... y se acabó la regleta. (E3)

Este compromiso educativo es recordado por sus familiares, quienes destacan el ideario pedagógico que definió a figuras como David Bayón, como defensor de la educación laica y la coeducación. Además, aunque la familia no desarrolla la idea, es conocedora de su participación en los movimientos de renovación pedagógica del primer tercio del siglo XX.

Por ejemplo, la educación laica, la coeducación, la educación universal, la educación pública... eso está en el ideario de la Institución Libre de Enseñanza y de los movimientos de renovación pedagógica a los que perteneció. (E3)

Por su parte, la Ley de Instrucción Pública (1857), conocida como Ley Moyano, vigente hasta 1970, establecía en su artículo 103 que “Únicamente en las Escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ámbos [sic] sexos, en un mismo local, y aún así con la separacion [sic] debida” (p. 2). No obstante, la existencia de la copia de un acta del Centro de Colaboración Pedagógica de Cuéllar conservada por la familia de Ángel Costa, con fecha 7 de junio de 1934, evidencia su profundo interés por impulsar la transformación educativa. El documento permite constatar, además de su participación en encuentros pedagógicos, su atención hacia temáticas de gran relevancia para la época, como la coeducación. El acta destaca que cuestiones como esta despertaban un entusiasmo significativo entre los asistentes, en contraste con la apatía observada frente a otros temas: “El secretario opina que la languidez de algunas reuniones es debida a que los temas tratados no han despertado suficientemente el interés, como lo prueba que cuando se han tratado problemas palpitantes como la coeducación, se llegó al apasionamiento”.

Por su parte, aunque la familia de Purificación Cerezo no aporta información específica sobre su postura respecto a la coeducación, la prensa de la época permite identificar su defensa, por parte de la maestra, como ejemplo de su compromiso con la modernización

educativa. Durante su etapa académica como alumna normalista, la maestra, junto con un grupo de compañeras, redactaron y publicaron un escrito en el *Heraldo Segoviano*, con fecha 24 de febrero de 1935, en el que defendían la continuidad del Plan Profesional y la coeducación en las Escuelas Normales.

Independiente de los autores del plan y que le dieron vida, y de su matiz o ideario político, reconocemos la elevación moral y material que para el Magisterio supone, y siendo uno de sus principios fundamentales el de la *coeducación*, no podía pasar en silencio para nosotras, muchachas a quienes atañe más directamente dado el carácter de nuestro sexo, sin expresar nuestra conformidad en lo que a este punto se refiere con los autores del plan. (García et al., 1935, p. 6)

Asimismo, la donación de parte de la biblioteca personal de Pedro Natalías por parte de su familia a la *Cátedra de estudios sobre la Escuela Segoviana y la Renovación Pedagógica*, cuya sede se encuentra ubicada en el Campus María Zambrano (Segovia) de la Universidad de Valladolid, nos permite conocer que entre sus ideas y compromisos pedagógicos se encontraba también la coeducación. Los títulos conservados evidencian su interés por la educación igualitaria entre niños y niñas, pues entre ellos encontramos *La coeducación de los sexos. Experiencias y reflexiones* (1932), de Elisabeth Huguenin.

Además, la mencionada Ley Moyano también establecía en su artículo 108 una disposición significativa: instaba al Gobierno a promover las enseñanzas a menores con discapacidad auditiva y visual, buscando que en las escuelas públicas se prestara atención, en la medida de lo posible, a la educación de estos niños y estas niñas, sin mencionar otras necesidades educativas específicas. No obstante, ya en el período previo a la Segunda República, existieron docentes comprometidos con la idea de ofrecer una educación de calidad para todas las personas, independientemente de sus circunstancias. Entre ellos, destaca David Bayón. Su familia relata un caso que ilustra el esfuerzo por integrar a un niño con discapacidad en la escuela de Cuéllar, evidenciando el impacto de iniciativas individuales en un contexto donde el marco normativo aún era limitado y no reconocía plenamente la diversidad en la escuela y las aulas.

En Cuéllar había un niño discapacitado. En Cuéllar en esta época ¿eh? Del 23 al 31. Entonces allí había un niño discapacitado... lo típico, que los demás corrían detrás de él, se reían de él, le tiraban piedras... Entonces habló con los padres del niño y les dijo que él creía que era bueno que le llevaran a la escuela, porque seguramente él no llegaría a aprender a leer y a escribir. O a lo mejor sí, pero en principio no era esa la idea. Pero sí que él iba a enseñar a los otros niños a respetarle. Él fue a la escuela y los niños aprendieron a convivir con él. (E3)

Sin duda, estos maestros y estas maestras se distanciaban claramente del tradicionalismo pedagógico predominante en la época. Un descendiente de Ángel Gracia y Fuencisla Moreno destaca lo absolutamente revolucionaria que resultaba su manera de impartir clase. Sus métodos renovadores rompían con las prácticas convencionales, apostando por un aprendizaje activo e incluyendo las salidas didácticas como parte esencial de la formación de los escolares.

Yo sí que he oído que mi abuelo, la manera de dar las clases era absolutamente revolucionaria. No había pupitres, no había libros, eran salidas permanentes, aquí y allá, a museos... Las clases eran orales. (E7)

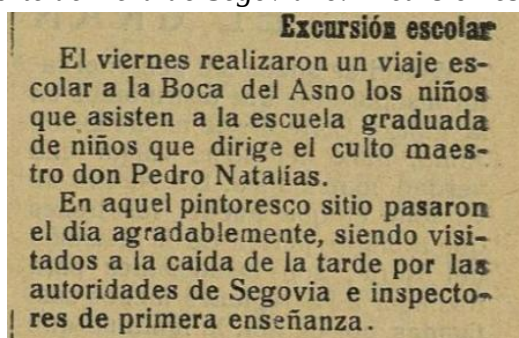
Las salidas didácticas, por ejemplo, eran una de las estrategias pedagógicas más representativas del enfoque renovador (Martínez y Herrero, 2016). Este aspecto también aparece en las conversaciones con las descendientes de Pedro Natalías.

Esta [señalando una foto] es una excursión del colegio con los niños. (E4)

La prensa local de la época, como la revista *Heraldo Segoviano*, se hizo eco de algunas de las salidas didácticas realizadas por los escolares al cargo de Pedro Natalías. En un artículo publicado sobre esta actividad se detalla el lugar que visitaron, así como otra información de interés.

Figura 58

Recorte de Heraldo Segoviano. Excursión escolar



Nota. Martín-Crespo (1928b, p. 7).

Asimismo, la familia del maestro recuerda la importancia que le daba al entorno natural. Así, junto con su alumnado participaron activamente en él.

Luego también me dijeron que mi abuelo con sus alumnos, plantaron todos los árboles de uno de los paseos... pero ahora no recuerdo cuál. Por lo visto y por lo que he leído en su libro y eso, apoyaban mucho el salir a la naturaleza, plantar árboles, enseñar los... Bueno eso se ve... (E4)

Estas actividades trasladaban el aprendizaje fuera del aula. De esta manera, la observación de la naturaleza, el conocimiento sobre la historia o la sociedad se convertían en herramientas fundamentales para despertar el interés y el conocimiento del alumnado y enriquecer, así, su comprensión del mundo. Uno de los hijos de Ángel Costa recoge en su obra literaria cómo el maestro fomentaba estas salidas al entorno natural más cercano: “Algunas tardes, con el tiempo favorable, salían al campo para conocer todas las cosas que la Naturaleza había concedido a aquellos lugares. [...] Todos ellos [los alumnos] eran buenos conocedores de la flora y la fauna de su entorno natural”. (Costa, 2019, pp. 104-105).

Aunque la familia no habla sobre el tema, Enriqueta Castellanos y Pablo de A. Cobos también llevaron a cabo salidas didácticas con cierta frecuencia. Junto con su alumnado visitaron El Escorial, en 1927; Ávila, en 1929, y en 1930, fueron hasta localidades como

Riofrío, Coca, Santa María la Real de Nieva, Sepúlveda, Turégano y Pedraza. En este caso, conviene resaltar que, gracias a estas excursiones, se creó un vínculo de amistad con los escolares de estos pueblos, debido a los encuentros que organizaron sus maestros y maestras entre ellos. Esto, posteriormente, facilitó los intercambios y las futuras visitas. Además, eran característicos sus paseos, en los que realizaban juegos, gimnasia o algunas lecturas, para, posteriormente, dialogar sobre ellas (Fernández, 2013).

De igual manera, también era frecuente la introducción de elementos renovadores y revolucionarios para la escuela segoviana del momento, como el uso del cine y la radio en el aula, herramientas que, utilizadas para determinados fines, permitían ampliar los horizontes culturales de sus estudiantes. Estos recursos tecnológicos, considerados modernos para su tiempo, evidencian el carácter visionario y progresista de su labor docente. Las familias de David Bayón, Ángel Gracia y Fuencisla Moreno y Pedro Natalías hacen referencia a estos elementos en sus relatos.

El tocadiscos que tenía allí con discos en la escuela, que entonces no había eso, vamos... Y la grabadora que te dice mi hermana, que era un cacharro de esos grandotes con dos ruedas... eso era para que los chicos aprendieran, se escucharan y tal... (E3)

Y, bueno, incluso, en un momento compró una cámara de cine y les ponía películas a los niños [...]. (E12)

Él tenía todo tipo de cosas. Tenemos incluso la licencia de radio suya. Y que se ponían a bailar todos, que les ponían películas de cine. Tengo yo ahí la máquina. (E9)

Figura 59

Máquina de cine de Pedro Natalías



Nota. Archivo personal de la familia de Natalías.

Por su parte, en el caso de David Bayón, la familia es conocedora de que el maestro desarrolló el método pedagógico de aprendizaje basado en proyectos. Gracias al inventario realizado por Rosa Ortiz de Santos de la biblioteca del maestro, descubrimos que entre sus lecturas se encuentran autores como John Dewey, precursor del método de proyectos, o Fernando Sainz, quien difundía la escuela activa.

Así, a través de proyectos como la construcción de una cabaña o la creación de un huerto, impulsó entre sus alumnos una metodología más activa y participativa. Se trataba de la posibilidad de incorporar fácilmente los proyectos en el currículo del momento como actividades complementarias. Este método pedagógico fue impulsado, en España, gracias a Margarita Comas, Lorenzo Luzuriaga y Fernando Sainz a través de sus obras, las cuales llegaron a muchas escuelas promoviendo valores democráticos (Martínez, 2022).

El más desarrollado o del que más escribió fue el de la huerta, pero también hicieron una cabaña. (E3)

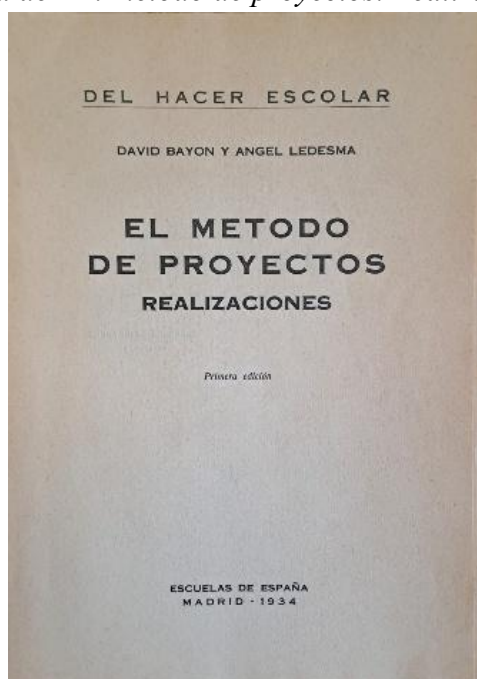
Fue a través de las visitas que realizó por países europeos gracias a la JAE como el maestro conoció, estudió y escribió sobre este método de enseñanza, tal y como recuerda su familia.

[...] el método de proyectos lo estudió, lo conoció cuando estuvo pensionado fuera. Lo estudió bien y publicó el artículo y luego el libro e hizo algunos ensayos [...]. (E3)

Así, en 1934, salió a la luz su obra *El método de proyectos. Realizaciones*, publicado a través de la editorial de *Escuelas de España*. Se trata de un volumen con dos obras: por un lado, *El método de proyectos*, escrita por David Bayón, y por otro, *Realizaciones*, firmada por el maestro Ángel Ledesma Martín.

Figura 60

Portada de “El método de proyectos. Realizaciones”



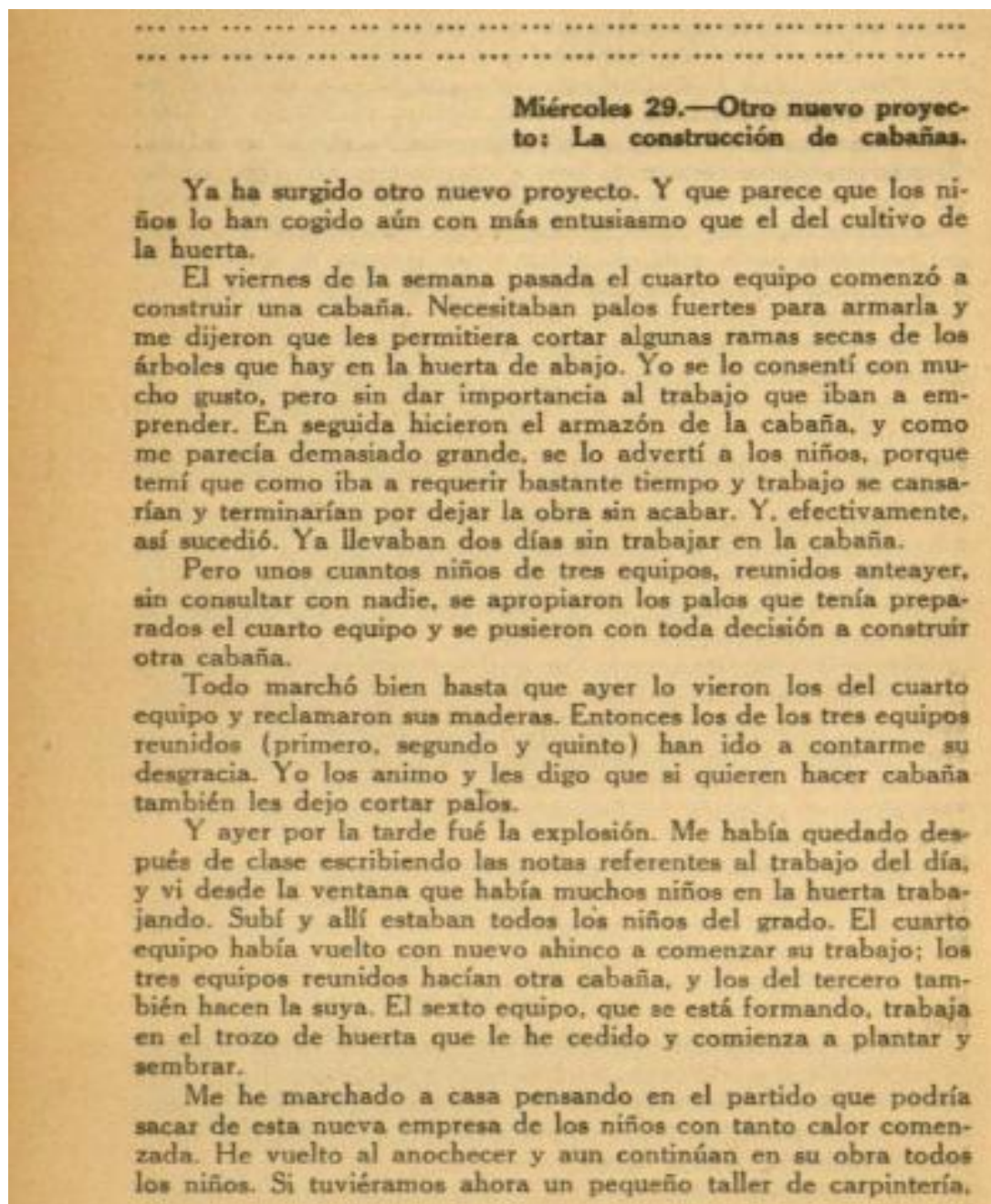
Nota. Archivo personal de la familia de Bayón.

Además, el propio maestro recogió en el número de enero de la revista *Escuelas de España* (1934) la premisa central de este novedoso enfoque pedagógico: “las ocupaciones activas representan cosas que hacer, no estudios, su significación educativa consiste en el hecho de que pueden servir de tipo a situaciones sociales” (p. 19). En este mismo ejemplar, David Bayón relató el proyecto relacionado con la construcción de la cabaña,

en el cual se puede comprobar la motivación y el compromiso que supuso en los estudiantes esta novedosa experiencia.

Figura 61

Artículo sobre la construcción de la cabaña



Nota. Bayón (1934, p. 22).

Por otro lado, la dedicación de estos maestros y estas maestras trascendía los límites de sus aulas, reflejando un profundo compromiso con la transmisión del conocimiento que definía su identidad personal y profesional. Este entusiasmo por educar no se limitaba a la jornada laboral, sino que se extendía a los espacios más cotidianos de la vida privada. Sus familias recuerdan cómo ejercían su faceta docente en el hogar, ya fuera enseñando a los más pequeños o participando en enriquecedoras conversaciones con sus descendientes durante reuniones familiares. Por este motivo, algunas familias describen

a estos docentes como figuras cuya esencia estaba, indudablemente, vinculada a su labor, al punto de no poder concebirles en un rol diferente al de maestro, como en este caso sucede con David Bayón.

Mi abuelo y ser maestro iban unidos. No recuerdo una imagen suya en la que no se le viera como maestro. (E5)

La familia de David Bayón recuerda con cariño el entusiasmo del maestro por fomentar el aprendizaje de sus nietas, especialmente en el ámbito de los idiomas. Con un claro interés porque adquirieran conocimientos de francés, el maestro aprovechaba momentos cotidianos para enseñar expresiones básicas, ampliar su vocabulario o compartir canciones en esta lengua.

[...] tenía mucho interés en que nosotros, los nietos, si pudiera ser que fuéramos, de alguna manera, bilingües. Que en principio supiéramos también francés. Eso lo ha contado mamá. Cuando llegaba a casa nos saludaba en francés. [...] Y decía alguna palabra salteada, sobre la marcha, o alguna expresión [...]. Nos cantaba canciones en francés también. (E3)

Los testimonios de la familia de David Bayón revelan que sus enseñanzas no solo se limitaban al hogar, sino que también se llevaban a cabo en otros lugares. Es probable que el maestro fuera consciente de la importancia de vincular el aprendizaje con el entorno cercano al niño, aprovechando contextos cotidianos para enriquecer su educación. En este sentido, en las visitas a parques cercanos, utilizaba elementos de la naturaleza para enseñarles a contar y practicar conceptos básicos.

Fíjate si éramos pequeños... yo recuerdo que me enseñaba a contar decenas y decenas con piedrecitas que tenía que recoger en los jardinillos de Santo Tomás. (E3)

Otra de las nietas recuerda cómo el maestro, con un enfoque motivador y atractivo, las invitaba a practicar diferentes materias utilizando los mismos métodos pedagógicos renovadores que implementaba en el aula. Estas actividades, aunque adaptadas al entorno familiar, despertaban un gran interés en los niños, quienes se mostraban encantados de participar.

Así fue como probamos sus distintas metodologías, como la enseñanza con incentivos, la enseñanza a través del juego, y también la reflexión después de cada actividad. Él tenía hechos multitud de materiales, muchos de ellos en forma de fichas. Muchos días nos decía, así con tono alegre: “¿Quieres hacer unas fichas? ¿de qué te apetece: geografía, álgebra...?”. Y tú, según tuvieras el día, pues le decías: “A ver álgebra” o le decías: “¿Qué es álgebra?” y decía: “Matemáticas”, “ah, vale, ponme de estas”. Entonces tenía una serie de fichas y nos las pagaba a una peseta por cada una que contestáramos bien. Era su forma de darnos una propinilla. Pero aquellas fichas estaban cuidadosamente diseñadas como ejercicios de dificultad creciente [...]. (E5)

La familia de Norberto Hernanz también destaca el interés que mostraba durante las conversaciones que mantenían con él, las cuales giraban en torno a temas de mutuo

interés. Para su nieto, se trataban de intercambios que fomentaban el pensamiento crítico, consolidando su papel como referente pedagógico.

Entonces, yo, lo que él, por ejemplo, me enseñó bastantes cosas a nivel, yo qué sé... del comportamiento humano... de lo que le oía hablar para mí siempre era muy interesante. Y ya, a lo mejor, de pequeño no, pero cuando yo ya tenía quince años... diecisiete años... pues hablaba, tenía con él conversaciones que me interesaban mucho. Él siempre conversaba a nivel filosófico, pedagógico... de las cosas que estaban bien, de las cosas que no estaban bien... (E6)

La renovación pedagógica en las aulas fue, sin duda, el resultado directo de las inquietudes y el profundo compromiso de estos maestros con la mejora de la educación y, por tanto, de la sociedad. Su empeño por implementar métodos novedosos, inspirados en las corrientes más avanzadas de su tiempo, transformó la dinámica educativa y sentó las bases para un modelo de enseñanza más participativo, inclusivo y orientado al desarrollo integral del alumnado. El esfuerzo por modernizar las escuelas refleja su convicción de que la educación era una herramienta clave para la construcción de una sociedad más justa, libre y democrática.

6.1.3. De la escuela a la sociedad

El magisterio segoviano estudiado no solo fue un activo promotor de la renovación educativa en la provincia, sino que llevó su interés por la enseñanza y la atención a la infancia más allá de las paredes de las aulas. A su labor de modernización escolar se sumó un compromiso social profundamente transformador, que les permitió asumir un papel que trascendía la mera transmisión de conocimientos académicos. Estos docentes, con una visión clara de un futuro democrático y justo, enfocaron su labor pedagógica en la construcción de un nuevo país. Su objetivo no se limitaba a enseñar, sino que buscaba promover valores democráticos, cultivar al alumnado en una conciencia crítica y fomentar una sensibilidad social capaz de impulsar cambios profundos en la sociedad del momento.

En este sentido, es interesante mencionar la importancia de las colonias escolares, en las que maestros, maestras y escolares convivían y aprendían fuera del entorno tradicional del aula. La familia de Pedro Natalías recuerda la participación del maestro en la colonia de Riofrío (Segovia) –primera colonia escolar de la República–. Pedro Natalías fue como director de la sección ambulante de la colonia organizada por la Inspección. Al no tratarse de una colonia permanente, la actividad consistía en transportar a los niños a Riofrío por la mañana y regresar a casa al anochecer, pasando el día en convivencia con los niños de la colonia permanente (Dueñas, 2022).

Les llevaron [a los alumnos] también a Riofrío, al palacio, de excursión. (E4)

La familia de Purificación Cerezo también recuerda su asistencia y participación en las colonias escolares de Real de Montroy⁶⁷, en Valencia.

⁶⁷ En la actualidad, la denominación oficial del municipio es Real.

Y mi madre hizo Magisterio en Segovia. Y pudo irse a las colonias. Se fue a Valencia, a Real de Montroy. (E13)

Fue a Valencia, en un campamento de estos... alguna colonia. (E10)

No obstante, la maestra participó, al menos, en el año 1937, por lo que se trataba de las colonias escolares de los niños evacuados, durante la guerra, a la zona del Levante. En la Gaceta de Madrid aparece anunciada esta medida:

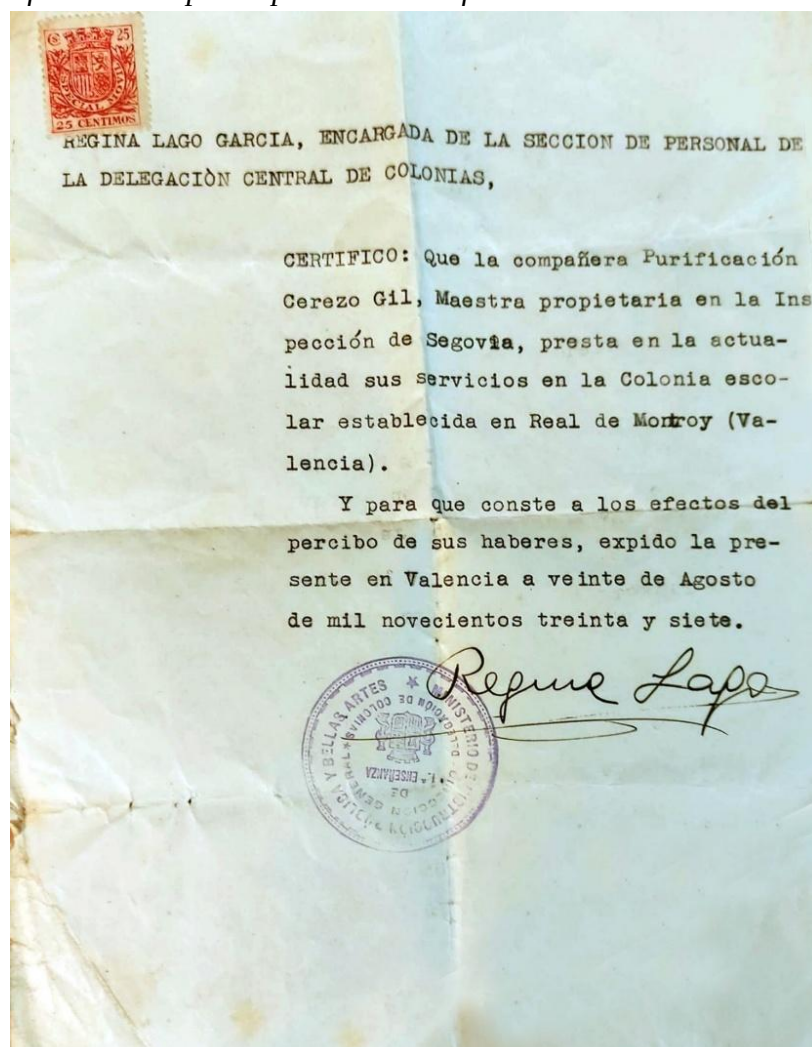
Recientemente, la conveniencia de sustraer a la infancia del ambiente bélico que la proximidad dé [sic] la lucha produce ha aconsejado evacuar a zonas alejadas de la contienda a numerosos niños que tienen su habitual residencia en las afectadas hoy por el curso de las operaciones. (Gaceta de Madrid, 1936, p. 550)

Además, la Gaceta de la República, con fecha 1 de marzo de 1937, señala que dada “la numerosa población escolar que ha sido alejada de las zonas de peligro crea la necesidad apremiante de un organismo que, actuando en zonas leales, pueda organizar Residencias infantiles de tipo distinto –colonias, colocación en régimen familiar, cantinas, etc.–” (p. 1021). Debido a ello, se creó una Delegación Central de Colonias, dependiente de la Dirección General de Primera Enseñanza. Entre sus secciones se encontraba la de régimen pedagógico, cuya responsable era Regina Lago García.

La familia de Purificación Cerezo conserva un documento firmado por Regina Lago confirmando la participación de la maestra en dichas colonias escolares. Debido a ello, se puede deducir que la maestra desempeñó un rol reconocido dentro de las colonias escolares republicanas, como parte de un esfuerzo pedagógico y social para proteger a los niños y las niñas y mantener, de alguna manera, el sistema educativo en tiempos de guerra. De igual manera, su participación sugiere la alineación de la docente con los ideales de la educación republicana y su compromiso con el proyecto pedagógico del momento.

Figura 62

Certificado de la participación de Purificación Cerezo en las colonias



Nota. Archivo personal de la familia de Cerezo.

Aunque desconocidas por la familia, Norberto Cerezo tuvo dos experiencias significativas en las colonias escolares. Se trataba de la denominada “Colonia Marítima Segoviana”, en la que participó como colono en las llevadas a cabo en 1899 y 1901, realizadas en San Vicente de la Barquera (Cantabria) (Dueñas, 2022). Dueñas (2022) recoge unos fragmentos extraídos del diario de Norberto Cerezo durante su estancia en las colonias realizadas en 1899. En su escrito, como señala el autor, se puede observar la evolución del proceso de pensamiento, del proceso descriptivo, así como la riqueza del vocabulario empleado por el menor.

Día. 5 de agosto de 1899

En San Vicente de la Barquera.

A las nueve de la mañana, después de tomar el desayuno nos dirigimos á la playa en un bote.

Vimos el mar que tenía olas muy grandes.

Dos islotes pequeños ó sean dos peñas en el mar. La peña del zapato que en la marea baja está seca y en la alta marea está rodeada de agua y había muchas almejas. Un buque á lo lejos que era de vapor y tenía dos velas para que se moviera por el aire si se utilizaba la máquina de vapor.

Día 20

Nos despertaron nuestros directores; nos aseamos y nos desayunamos. Luego nos dirigimos á la playa en nuestro bote y tomamos el baño, como de costumbre.

Por la tarde nos fuimos primeramente á la braña del convento derruido, y luego marchamos por la orilla de la ría, admirando desde allí la situación del pueblo. San Vicente de la Barquera está situado en la vertiente que forman dos cerros ó colinas de modo que el agua que caiga de cada cerro va á pasar á San Vicente excepto una parte que cae á la ría. En lo alto de estos cerros se halla la iglesia parroquial.

Todo el pueblo está rodeado de agua, excepto por una parte, especie de istmo que une al pueblo con lo demás de las montañas de Reinosa. Toda la ría que rodea á San Vicente está rodeada de montañas pintorescas.

El pueblo tiene las ruinas de un convento de Frailes llamados Santo Toribio. Se conoce que es un pueblo muy antiguo, aunque tiene algunas casas modernas, fonda, comercios de quincalla y paquetería. Tiene hornos de calcinación y fábrica de conservas de bonito.

El número de vecinos es de 400 dedicados casi todos á la pesca. Para dar entrada al pueblo por el Este sobre la ría hay un puente de 28 arcos y para la entrada por el Oeste otro puente sobre la ría de 9 arcos. (Cerezo, 1899. Citado por Dueñas, 2022, pp. 69-70)

Aunque estas experiencias transcurrieron en su infancia, influyeron notablemente en su educación posterior, ya que con parte del dinero disponible de la colonia de 1901 decidieron pagarle los estudios en el Instituto de Segunda Enseñanza de Segovia (Dueñas, 2022). Quizá participar en las colonias escolares pudo ofrecerle una perspectiva distinta sobre el aprendizaje que, inconscientemente, modeló su enfoque pedagógico posterior.

Esta influencia sí la menciona la familia de Enriqueta Castellanos, como se ha señalado anteriormente. Sus descendientes son conscientes de la influencia que estas experiencias infantiles tuvieron en su labor pedagógica. Pocos años después, ya siendo maestra, participó en las colonias escolares organizadas por el Museo Pedagógico Nacional a San Antolín de Bedón (Asturias), en 1922, 1923 y 1924 (Fernández, 2013). Los niños y las niñas de esta colonia provenían de diversas escuelas de Madrid y eran seleccionados directamente por el Museo, priorizando a aquellos estudiantes que presentasen mayores necesidades. El objetivo principal de esta iniciativa era fomentar el desarrollo físico integral en una etapa clave del crecimiento, contribuyendo así a mejorar su bienestar (Mato, 2010).

En España hay muchas colonias escolares, pero las del Museo son únicas. Hay que haber vivido su vida para darse cuenta de la formidable labor que realizan. [...] Cuando en España se decidan a hacer balance de lo que se gasta en colonias y de la eficacia de esos gastos habrá que rendir un homenaje fervoroso de entusiasta adhesión al Museo Pedagógico, que desde hace años, modesta y calladamente, viene realizando una profunda labor educativa. (Llopis, 1925, p. 3)

No obstante, la familia de Norberto Cerezo no es la única que desconoce su participación en las colonias escolares. La familia de Fuencisla Moreno tampoco tiene conocimiento su participación, en este caso como maestra, en la colonia escolar realizada en El Henar (Cuéllar, Segovia), en 1925 (Dueñas, 2022). De igual manera, la familia de Norberto Hernanz tampoco menciona su participación en las colonias escolares segovianas. Sin embargo, participó en la colonia realizada en Prádena, en 1926 y en la de El Espinar, en 1927 (Dueñas, 2022). Este desconocimiento por parte de las familias puede explicarse, en parte, por el contexto histórico, social y político de la dictadura franquista, pues fueron docentes seriamente represaliados. Así, el silencio del denominado “exilio interior” y las prioridades familiares, centradas principalmente en la supervivencia, relegaron a un segundo plano la transmisión de experiencias educativas. Con el paso del tiempo, aquellas vivencias que no fueron narradas se han perdido en la memoria intergeneracional.

Durante estos años, muchos maestros y muchas maestras compartían una conciencia social, que se reflejó también en su participación o en su apoyo decidido a las reconocidas Misiones Pedagógicas. Se trataba de contribuir al progreso social a través del acercamiento de la cultura a las zonas más desfavorecidas o aisladas del país, con el fin de solventar el gran retraso cultural. Segovia fue la provincia donde más misiones se llevaron a cabo, posiblemente, por la transformación educativa que se estaba gestando durante esos primeros años republicanos. En este sentido, uno de los testimonios de la familia de Ángel Costa revela su implicación en la puesta en marcha de estas iniciativas.

Mira, ahora que hablas de las Misiones Pedagógicas... [...] Esto te voy a enseñar... mira. (E1)

La familia nos muestra una copia conservada de un acta fechada el 5 de julio de 1934, correspondiente a una reunión del Centro de Colaboración Pedagógica de Cuéllar (Segovia), en la que figura el nombre del maestro como uno de los asistentes. Durante la reunión, se debatió el aplazamiento, por un año, de una excursión a Cantalejo (Segovia), debido a la falta de disponibilidad de un vehículo adecuado para el traslado de los niños. En este contexto, se discutió la posibilidad de contar con el apoyo de las Misiones Pedagógicas para suplir esta carencia. Sin embargo, la actividad finalmente no llegó a realizarse. A pesar de ello, la participación del maestro en la reunión refleja el interés por este tipo de iniciativas, mostrando su apuesta por proyectos que buscaban acercar la cultura a los niños y a las niñas. Por su parte, como señala su nieta, Pedro Natalías, como secretario del Consejo Provincial de Primera Enseñanza, ofreció su apoyo a las Misiones Pedagógicas que se estaban realizando (Velasco, s. f.).

Durante la década de 1880, ya se hablaba de realizar “misiones escolares”, convirtiendo a los maestros en “la palanca más fuerte para el desarrollo de la civilización”, así como “el camino más fácil y seguro para llevar la ciudad a los campos” (Congreso Nacional Pedagógico, 1882. Citado por Barbosa, 2005). Además, maestros como Pablo de A. Cobos, David Bayón y Norberto Hernanz, ya escribían en la revista *Escuelas de España*, acerca de la necesidad de crear misiones ambulantes (Valdivieso y Cáceres, 2023).

sería muy conveniente que un grupo de profesores, especie de brigada móvil de la cultura, partiendo de la Universidad, extendiera por todos los sectores de la enseñanza conocimientos, inquietudes, ideales, manteniendo vivo el interés cultural de todo el cuerpo docente. (Hernanz, 1929b, p. 89)

De esta manera, sería fundamental contar con “...misioneros laicos que van por los pueblos infundiendo en los maestros fe, esperanza y alientos, presentándoles la cultura fresca, el ejemplo vivo y la norma más exacta y económica de su hacer educativo” (Hernanz, 1929a, p. 22).

Estas misiones prodigarían el libro, lo vivificarían con lecturas públicas, conferencias, sesiones de cine, recreativas unas veces y otras instructivas. Siempre en comunicación con las granjas provinciales, regionales o locales, con los campos de experimentación en funciones y con todas las organizaciones culturales que ya existan, para ayudarlas a realizar sus propios fines y corregir sus desviaciones. (Hernanz, 1929b, p. 91)

Sin embargo, sabemos que no todos ellos participaron directamente en las Misiones Pedagógicas. Aunque las familias de Pablo de A. Cobos y David Bayón no hablan sobre el tema, la de Norberto Hernanz, incluso, confirma durante la conversación que no participó en ellas.

Mi abuelo, por ejemplo, no participó directamente [en las Misiones Pedagógicas], él no cogía y se iba por los pueblos [...]. (E6)

No obstante, de los creadores de *Escuelas de España*, el único maestro que participó en las Misiones Pedagógicas realizadas a partir de 1931 fue Pablo de A. Cobos. Así, en 1932, participó en la misión realizada en La Cuesta (Segovia), actuando alternativamente en los pueblos de La Cuesta y Carrascal, entre el 9 y el 19 de diciembre; en 1933 participó en las misiones llevadas a cabo en Cartagena (Murcia), del 26 de marzo al 1 de abril, en Aldeaseñor (Soria), del 14 al 21 de mayo, en Sanabria (Zamora), del 6 al 17 de junio, y en la de Villaluenga del Rosario (Cádiz), como director de la misma, del 3 al 14 de octubre. Durante ese mismo año, además, colaboró en el curso de maestros realizado por el Patronato de Misiones Pedagógicas, en la localidad de Fuentepelayo (Segovia), del 22 al 29 de mayo, cuyo cometido estaba relacionado con el idioma y los aspectos generales de la escuela (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934). De igual manera, en 1934, participó en la misión realizada en Turégano y Cantalejo (Segovia), del 2 al 9 de abril, y en la de Valleruela de Sepúlveda (Segovia), del 3 al 8 de diciembre (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, s. f.).

Se entiende, por tanto, que la visión educativa del magisterio era más amplia y progresista; no consideraban las aulas como espacios aislados dedicados exclusivamente a la enseñanza académica, sino como centros activos en la sociedad. La educación era entendida como un motor de cambio social, promoviendo una interacción constante entre el entorno educativo y la sociedad. Esta idea de que la educación debía estar en sintonía con las necesidades y realidades cercanas hizo que algunos maestros, como Ángel Costa, abrieran humildes bibliotecas, con el fin de promover la lectura, incluso, en adultos. Así lo expresa su hijo: “Además de las enseñanzas básicas, quería que los mayores tuvieran acceso a las historias y a los personajes de aquellos escritores españoles y extranjeros que él mismo frecuentaba” (Costa, 2019, p. 93).

La preocupación social de estos enseñantes se extendió a una realidad más amplia de la que vivía su alumnado en la escuela. La familia de Pablo de A. Cobos y Enriqueta Castellanos recuerda la iniciativa que tuvieron ambos docentes de crear una cantina escolar, con la única pretensión de garantizar que cada niño y niña pudiera tener, al menos, una comida diaria adecuada a sus necesidades. El matrimonio era consciente de que el aprendizaje de los niños y las niñas no podía ni debía desligarse de sus necesidades más básicas, como la alimentación.

El comedor solo tiene un objetivo, porque en La Granja no hay pueblo. Mi padre decía: “No hay pueblo, son servidores de palacio”. [...] Pero es que había miseria. Los niños no comían, estaban mal alimentados y enfermaban por la mala alimentación. Y entonces hicieron una labor... (E2)

Ambos docentes se encargaron no solo de planificar los menús, sino también inculcar a los niños hábitos de higiene y el uso adecuado de los cubiertos (Estebaranz, 2015). Es decir, su labor fue más allá de la simple organización de la cantina escolar, pues buscaba inculcar en los estudiantes habilidades básicas de convivencia y cuidado personal que, posiblemente, no estaban garantizadas en su entorno familiar.

Los dos eran. Estaban los dos de acuerdo y hacían los menús y todo. (E2)

Sin embargo, conviene señalar que el funcionamiento de la cantina tuvo algunos impedimentos. A las dificultades económicas había que sumar la apatía del pueblo, pues “era el mayor enemigo que tenía la cantina” (testimonio de Enriqueta Castellanos. Citado por Estebaranz, 2015).

Sin embargo, ante la necesidad de lograrla, trabajé sin descanso y la conseguí, teniendo la alegría de poder dar comida sana y abundante a aquellos pequeños para los que el comer en la Cantina era asistir a un banquete constituyendo ésta la única comida seria que hacían en todo el día; y aprendieron a comer con limpieza y a manejar el cubierto. Los niños convivieron con las niñas ayudando los mayores a los pequeños a partir la carne y el pan, a servirse, etc, etc, y se acostumbraron a tratar amablemente a sus compañeras con las que también convivían en los juegos y excursiones. (Testimonio de Enriqueta Castellanos. Citado por Estebaranz, 2015, p. 12)

Esta preocupación y este compromiso social y educativo son recordados también por las descendientes de Pedro Natalías. La familia del maestro alude a sus intentos por colaborar en todo aquello que podía, con el objetivo de que los niños y las niñas pudieran tener una buena educación y desarrollarse plenamente, independientemente de sus condiciones socioeconómicas. Una de las acciones que se repiten en la conversación con su familia es la retirada de varios libros que una de sus hijas no utilizaba debido a su desinterés, para entregárselos a niños que pudieran aprovecharlos mejor.

Mi tía era todo lo contrario a mi madre. A ella no la gustaba nada estudiar. Entonces, ella tenía su mesita para estudiar en su habitación, y tenía escondidas revistas de moda en sus cajones. Entonces, entraba mi abuelo, la veía con las revistas y bueno... se ponía: “Madre mía con la de niños que quieren estudiar y no tienen dinero. Pues trae todos los libros que te he comprado. Me los llevo al colegio”. Y la quitaba todos los libros y se los llevaba a los niños del colegio. (E9)

Esta inquietud social también la señala la familia de Ángel Gracia y Fuencisla Moreno. El maestro estaba profundamente concienciado sobre los daños físicos y mentales que podía producir el alcohol.

Y luego, mi abuelo también hacía muchos cursos de esos de salud y depuración y antialcohólicos. Muchos. Los impartía. Hizo una campaña importante. [...] Y daba mucha importancia a aquella educación sanitaria y de limpieza. (E12)

Así, en diarios como *El Magisterio Español*, el maestro llevó a cabo una campaña dedicada a concienciar y advertir sobre sus peligros, que llevaba por título “Lucha antialcohólica y antituberculosa” (1925; 1926a; 1926b; 1926c; 1926d; 1926e).

Advertir al niño sobre los peligros del alcoholismo es asegurar la regeneración de España. [...] Demos ejemplo de templanza. El ejemplo es la mejor propaganda. [...] Haced hoy la promesa de no tomar bebidas espirituosas, a fin de extender y propagar con vuestro ejemplo una idea tan humanitaria, porque no olvidéis que todo alcohol es un veneno. (Gracia, 1925, p. 720)

En este contexto, es importante destacar que estos maestros y estas maestras no solo desempeñaban una función educativa y social, sino que también mantenían un compromiso activo en el ámbito político. Este compromiso se evidenciaba en su afiliación a organizaciones políticas o sindicales, lo que refleja su implicación en la lucha por los derechos sociales, laborales o educativos. Así, la familia de Pedro Natalías puntualiza la relación existente, al hablar sobre ciertos temas sociales, con la creación de un sindicato.

Entonces, pues ellos formaron también un sindicato de maestros. (E4)

En otros casos, las familias comentan, de forma superficial, la afiliación de sus antecesores, sin ahondar en detalles ni reflexionar sobre su trascendencia.

[...] él había tenido algún cargo político digamos... dentro de lo que era la educación... la Federación de Trabajadores de la Enseñanza, que se llamaba la FETE. Y que él, cuando estuvo en Barcelona, de profesor, estuvo relacionado con esa institución. (E6)

Sin embargo, conviene señalar que la mayoría del magisterio estudiado sí estaba comprometido políticamente. Conocemos que David Bayón, Purificación Cerezo, Ángel Costa, Ángel Gracia, Fuencisla Moreno y Pedro Natalías pertenecieron a la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza, y Pablo de A. Cobos y Norberto Hernanz pertenecieron a la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la UGT. Además, Fuencisla Moreno y Pablo de A. Cobos estaban afiliados al Partido Socialista, Norberto Hernanz fue miembro de la Agrupación al Servicio de la República, y David Bayón fue suplente en el Comité Ejecutivo de la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Madrid y, posteriormente, elegido vocal del Comité Nacional (Berzal, 2019; Dueñas y Grimau, 2004; García, 2019; Gracia, 2019; Mora y Hermida, 2019; Santamaría, 2019). Asimismo, tanto Ángel Gracia como Pedro Natalías formaron parte de la Asociación Provincial del Magisterio, siendo secretario y presidente de la misma respectivamente (Dueñas y Grimau, 2004). Sus ideologías progresistas, así como el estar políticamente comprometidos, les permitía influir, posiblemente, en el desarrollo de políticas relacionadas con los intereses del cuerpo docente y la mejora de la escuela. Este magisterio no era un agente pasivo en la sociedad, sino que utilizaba su posición para influir en el cambio social y político.

Pese a ello, muchas familias llegan a mostrar desinterés o rechazo hacia las ideas defendidas por sus antecesores. Esta desvinculación puede explicarse, en parte, por varios factores. En primer lugar, la memoria heredada y el trauma familiar: muchos descendientes crecieron en hogares donde, por miedo a represalias durante la dictadura, evitaron hablar abiertamente de lo sucedido, generando un silencio que inhibió una reflexión política clara. En otros casos, el trauma de la represión ha podido provocar un rechazo hacia los conflictos políticos, asociados al dolor y la división. Además, el contexto social de la transición, con su enfoque de “reconciliación nacional”, relegó las demandas de justicia y verdad, desalentando la politización de temas relacionados con la contienda y el franquismo. En este sentido, el apoliticismo no necesariamente ha implicado indiferencia hacia el pasado, sino que ha podido ser una manera de gestionar la compleja carga emocional e histórica que conlleva la herencia familiar, como sucede en el caso de Pedro Natalías.

[...] habían ido dos compañeras de mi abuelo, o dos alumnas, y la habían dicho que había una asociación de maestras o no sé qué. Que si las niñas querían... Yo me imagino más bien que lo que las estaban ofreciendo era educar a las niñas o que las niñas fueran a clase. Y mi abuela poco menos que las echo de casa y dijo: “La política en mi casa no vuelve a entrar. Váyanse ustedes por donde han venido”. (E9)

Otra dimensión de este fenómeno es el olvido deliberado o inconsciente. Algunos descendientes no sienten un vínculo emocional o político con la memoria histórica, ya sea porque sus familiares evitaron hablar del pasado o porque consideran que estos conflictos no tienen relevancia en su vida actual. Además, el estigma del victimismo ha contribuido a esta distancia, pues, en España, el debate sobre la memoria histórica es percibido por algunos sectores como una politización de la historia, y algunos optan por evitar identificarse con lo que perciben como una “posición de víctima”. Este proceso de

reinterpretación del legado familiar también se refleja en casos en los que descendientes de represaliados se identifican con ideas políticas de derecha. Esto no implica una negación del sufrimiento de sus antecesores, sino que muestra cómo las generaciones posteriores se relacionan con ese legado desde sus propias circunstancias y valores, los cuales, cabe recordar, fueron moldeados en un contexto influido por el régimen franquista.

Y mi padre era más de derechas que de izquierdas. O sea que, luego es una cosa sorprendente que viendo lo que le había pasado a su familia... Lo normal es que hubiera... [...]. Pero vamos, sí. Mi padre votaba a Fraga, te lo digo yo. (E11)

Por otro lado, aún en la actualidad, la trayectoria y la figura de estos docentes despierta una gran admiración entre sus familiares, quienes los recuerdan como pioneros de una educación renovadora y transformadora, lejos de los esquemas tradicionales. Su dedicación a la enseñanza, con un espíritu transformador, y su compromiso con un modelo más inclusivo les convertía en auténticos referentes dentro y fuera del ámbito familiar.

Esta admiración y este orgullo por la dedicación que tuvieron hacia la enseñanza ha estado presente en la totalidad de los testimonios de las familias. En todas las conversaciones se ha evidenciado una clara fascinación hacia sus antecesores. Cada entrevistado y cada entrevistada ha mostrado un profundo interés tanto por el trabajo y la formación del docente, como por su papel dentro del entorno familiar.

Y entonces, mi abuelo era de ese tipo de personas que se pasaba el tiempo filosofando. O sea, entonces eso a mí me encantaba. Y a mi madre, que era su hija, pues también la encantaba. Entonces, yo recuerdo que venía de Barcelona en verano y los hijos y nietos nos juntábamos todos, y empezaba el abuelo a hablar con sus hijos... y como que todo el mundo escuchaba una conversación... hasta se ponían a hablar de Platón y Aristóteles, de la vida... en cualquier momento. [...] las personas que somos más en esa línea, pues con él disfrutábamos. [...]. Y claro, eso lo hemos admirado toda la familia. Yo le admiraba por eso casi más o tanto como por su figura de pedagogo [...]. (E6)

En alguno de los diálogos se destaca la importancia de los lazos familiares y la influencia de este magisterio en su desarrollo y trayectoria personal. Un ejemplo de esto se manifiesta cuando, al reflexionar sobre con quién conversaría la descendiente si tuviera la oportunidad de hablar con alguien del pasado, menciona al maestro.

Pues mira, hace unos años me preguntó un amigo mío: [...] “Si tú pudieras hablar con una persona del pasado, muerta, ¿con quién hablarías?” Sin duda, con mi abuelo, la verdad. Me parece un personaje fascinante. (E4)

Este respeto y orgullo hacia el maestro fue tan profundo que una de sus nietas, como reconocimiento y homenaje personal, invirtió el orden de sus apellidos para que el de su abuelo apareciera en primer lugar.

Mi padre, cuando yo nací, intentó ponerme el apellido de mi abuelo. Pero no le dejaron, claro. Estaba Franco. Mi padre, que era de derechas. Y entonces, le dijeron eso: “No,

no puede ser, oiga. O aparece padre desconocido o tiene que aparecer el nombre del padre”. Y dijo: “Bueno, pues tampoco...”. Entonces, fue por eso. Cuando cumplí dieciocho, perdí la cartera y dije: “Ah, pues mira, ¿si me cambiara yo el apellido, que ahora ya se puede?”. (E9)

Es evidente que el compromiso del magisterio estudiado no se limitó a la renovación de las aulas, pues traspasaron los espacios escolares para involucrarse activamente en iniciativas de impacto social. Su participación en actividades como las colonias escolares, así como su afiliación política y sindical, demuestra un firme propósito de llevar la educación más allá de las paredes de la escuela, acercándola a toda la sociedad. Sus acciones reflejan su convicción de que la enseñanza no solo transformaba individuos, sino también la sociedad en su conjunto, promoviendo valores de justicia y progreso. Este enfoque les convirtió en verdaderos agentes de cambio que entendían la educación como un motor para la transformación social.

6.2. LAS VIOLENCIAS DEL FRANQUISMO: HUELLAS DE LA REPRESIÓN

6.2.1. El inicio del control

Desde el inicio de la contienda, la delación anónima fue considerada una herramienta fundamental para ejecutar la depuración de aquellas personas percibidas como opositoras al régimen. El gobierno promovió las denuncias de quienes pudieran representar una amenaza ideológica, calificándolas de obligación moral en la lucha contra el enemigo. No obstante, la mayoría de estas denuncias se fundamentaban en meras sospechas, sentimientos de envidia o rencores personales. Este proceso se intensificaba por el temor de la población a sufrir represalias, lo cual generaba una atmósfera de tensión que favorecía la prevalencia de las delaciones. Los informes preceptivos, aunque poco objetivos y con frecuencia carentes de fiabilidad, se establecieron como base documental para justificar la depuración, lo que facilitó un sistema en el que el franquismo alentaba la denuncia anónima y el ajuste de cuentas personales. Así, las denuncias, además de haber sido una fuente de información necesaria para llevar a cabo los castigos, también fueron una manera sencilla y rápida de implicar a toda la población (Martínez, 2020). De este modo, el proceso judicial era corrupto desde el principio, configurando una situación en la que la persona acusada se hallaba en clara desventaja. La casuística de las delaciones abarcaba desde la resistencia al silencio o la excusa de desconocimiento hasta la colaboración activa, incluyendo a quienes aprovecharon la oportunidad para saldar cuentas personales, eliminar rivales o alcanzar algún beneficio personal, en un contexto donde la objetividad quedaba relegada (Claret, 2006).

Una de estas denuncias falsas aparece en el proceso de depuración de Pedro Natalías. De manera concreta, el secretario de la escuela en la que ejercía como director fue quien le denunció. Quizá, el secretario pudo ver en esta denuncia la oportunidad para obtener el puesto del maestro en el centro escolar, como así fue finalmente. En una de las conversaciones con su familia se expone este claro ejemplo de manipulación, con el

propósito de conseguir ventajas personales, sin considerar en ningún momento las repercusiones que esto conllevaría.

Yo sé que el secretario que había en aquel entonces en el colegio le tenía bastante envidia a mi abuelo... De hecho, fue el que le denunció. (E4)

Esta no es la única denuncia falsa que relatan las familias. El caso de David Bayón también fue impactante. Durante este periodo de depuración franquista, el clima de sospecha era tal que actos cotidianos o insignificantes podían percibirse como señales de oposición al régimen, convirtiéndose en motivos suficientes para iniciar una denuncia. Esta cultura de sospecha hiperbólica justificaba las acusaciones sin necesidad de pruebas concretas: bastaba con un gesto o una actitud para que alguien fuera visto como enemigo. Así, cualquier pequeño indicio, por insignificante que fuera, podía interpretarse como prueba suficiente de culpabilidad (Martínez, 2020).

Otra pregunta habitual en casa era: “Pero ¿de qué le acusaron al abuelo?” Aquí la explicación daría la risa si no fuera por el drama que conllevó. Le acusaron de ser un espía de los rusos, basándose en que daba muchos paseos por el campo y que aquellos paseos eran muy sospechosos... “Seguramente está recogiendo datos para dárselos al enemigo” basándose en que sacaba una pequeña libreta y tomaba notas. Claro, mi abuelo iba siempre con una libreta por todas partes. Era su cuaderno de campo. [...] Así que le acusaron de algo totalmente absurdo. No sabemos quién fue aquel pobre hombre del pueblo que inventó aquella tontería. En aquellos tiempos recogían cualquier tontería de estas, le daban crédito y luego acababan muchas de ellas de forma fatal. (E5)

En este contexto de vigilancia extrema, incluso actividades tan cotidianas podían considerarse ofensivas si coincidían con una celebración religiosa. Este tipo de actos, aunque triviales, se interpretaban como una falta de respeto hacia las tradiciones católicas y, por consiguiente, como una muestra de deslealtad al régimen y merecedoras de castigo. Así fue como el hecho de que Ángel Costa y Catalina Arribas tuvieran la ropa tendida el día de una procesión fue motivo suficiente para acusarles de la falta de respeto hacia la religión o el culto católico.

Una de las cosas que contribuyó a que mi padre y mi madre fueran perseguidos por el cura fue... que por la procesión del Corpus... que se celebraba en todos los pueblos, ya lo sabes... con unos pasos por todo el pueblo... con la hostia en la mano... y había casas por la escuela donde se hacían unos altares muy adornados por la gente, con flores y tal... y había uno pegado a mi casa, que era la escuela de chicos... [...]. Entonces, mi madre, en su afán de limpieza y tal, había colocado en una cuerda de tender ropa mis pañales y no los quitó el día que pasó la procesión... Esa es una de las cosas que dijo el cura... que no tenía ningún respeto a la hostia y a todas estas cosas... (E1)

No obstante, pese a ser denuncias infundadas, es posible que el miedo jugara un papel importante en la proliferación de ellas. Muchas personas temían las represalias al régimen y, en numerosos casos, podían verse obligadas a acusar a otras falsamente, para protegerse a sí mismas o a sus familias de ser perseguidas. Seguramente, esta situación pudo llegar a crear un clima de desconfianza o, incluso, paranoia, donde cualquiera se podía convertir

en el centro de acusaciones injustificadas y absurdas. No obstante, en otras ocasiones, más que el miedo, la propagación de las denuncias falsas fueron causadas por las enemistades personales o las rivalidades, con la finalidad de desacreditar o, directamente, eliminar a quienes podían ser percibidos como un obstáculo en el trayecto hacia sus metas personales. A ello se le sumaba el sistema judicial franquista, que autorizaba y acreditaba estas manipulaciones.

Aunque las familias no relatan explícitamente sus pensamientos sobre estas denuncias, probablemente experimentarían una mezcla de miedo, impotencia e incertidumbre. Las familias vivían bajo la amenaza constante de que una acusación, por infundada que fuera, podía conllevar graves repercusiones, incluyendo el estigma social que dejaba a las familias marcadas, lo cual sumaba otra capa más de silencio y sufrimiento.

La mayoría de las denuncias resultaron en la detención de docentes, lo cual generó recuerdos vívidos y perdurables entre las personas afectadas. Estos recuerdos son tan intensos que, al hablar las familias sobre el tema, evocan aquellos momentos con notable claridad y precisión, así como una profunda sensación de dolor y cierta percepción de injusticia. Su intensidad es tal que sugiere que los eventos vividos tuvieron una profunda carga emocional en sus seres queridos. En muchos casos, esta nitidez de la memoria se debe al carácter traumático de la experiencia, la cual dejó una huella significativa en aquellos miembros de la familia que vivieron las detenciones (Echeburúa, 2014).

Una de las más terribles detenciones fue la de David Bayón. Su familia detalla con precisión el horror que vivieron en el momento en el que fueron a detener al maestro. La familia ya era consciente, antes de la detención, de la inmensa gravedad de los acontecimientos, pues entre la población ya se comentaban los encarcelamientos y los fusilamientos de otros maestros y otras maestras en el país.

[...] y cuando estalla la guerra estaba ya trabajando en Valladolid. Es entonces cuando empiezan todas las barbaridades de las delaciones, de gente que cogen presa sin motivo alguno, y empieza la familia a pensar si eso le podría llegar a pasar a mi abuelo, pues lo estaban viendo estupefactos en otros compañeros suyos. (E5)

Sin embargo, el maestro permaneció en Valladolid hasta que la situación generó un profundo temor en él y en su familia, ante la posibilidad de que también pudiera ser víctima de esas detenciones arbitrarias. Así, seguramente pensando en la seguridad de toda la familia, se marchó a su pueblo, buscando proteger a sus seres queridos de las crecientes amenazas y del ambiente hostil y de terror que se iba instalando en la sociedad.

Pero bueno, siguieron viviendo así hasta que vieron que el peligro era real, ya que estaban cogiendo a todos los maestros sin ningún criterio y de muchos de ellos no se volvía a saber. El lógico miedo les hizo abandonar Valladolid e irse al pueblo, Frumales, donde él había nacido y tenía mucha familia. (E5)

Pese a ello, la Guardia Civil fue a buscar a David Bayón a su casa del pueblo, delante de toda su familia y conscientes del peligro que esto implicaba.

Y se fueron allí y allí estaban pasando ese verano cuando un día vino la Guardia Civil y le dijeron que le tenían que llevar preso. Le dijeron: “Don David, le tenemos que llevar al cuartel de Cuéllar, no será nada, no se preocupe, seguramente sea solo para tomarle declaración y luego volverá”. Pero todos sabían que eso no solía acabar bien. (E5)

La detención fue profundamente dramática, afectando no solo al maestro, sino también a cada miembro de su familia, quienes experimentaron un sufrimiento intenso y desgarrador. La escena quedó marcada por el dolor y la incertidumbre de ver cómo se llevaban a un ser querido, sin poder impedirlo.

Mi abuelo, por lo visto, blanco como un muerto, mi abuela llorando a gritos, sus padres llorando, los hijos descompuestos, mi madre tirando de los pantalones y de la manga de uno de ellos pidiéndole, por favor, que no se llevaran a su padre, que era muy bueno... Se agarró a la manga de mi abuelo y fue arrastrándose hasta el coche, hasta que mi abuelo le dijo: “Hija, déjame, que me tengo que ir”. Y bueno, han vivido con ese trauma... ha sido un trauma para ellos toda la vida, desde ese momento y luego todo el miedo que pasaron, claro, y la incertidumbre. (E3)

A pesar de la desesperación y la impotencia del momento, la familia intentó hacer todo lo que estaba en sus manos para ayudarlo. Por ello, se destaca la determinación, la valentía y la fuerza de la familia a la hora de perseguir al vehículo que transportaba al maestro, demostrando un compromiso por protegerle y defenderle, incluso, poniendo en riesgo su propia seguridad.

Entonces la abuela echó a correr a casa de los familiares y les dijo: “Se lleva a David la Guardia Civil, coged todos las bicis e id detrás de la furgoneta”. Yendo detrás de la furgoneta podrían ser testigos de lo que ocurría en esos diez kilómetros que separan Frumales de Cuéllar. Se piensa que la Guardia Civil, al verse seguidos por una docena de bicicletas, no cumplieron con la más que probable orden y le llevaron hasta Cuéllar. Allí le metieron en los calabozos. (E5)

La intensidad del dolor, el miedo y la desesperación de la familia fue tan evidente y conmovedora que, incluso, logró influir en la decisión de quienes tenían poder sobre el destino del maestro.

Mi abuelo no ha querido nunca... no ha asegurado que fueran ellos con intención de matarle, pero lo que sí que es verdad que cuando llegaron a la cárcel de Cuéllar, allí le preguntaron a los que le llevaban: “¿Por qué le habéis traído?” y dijeron: “Es que tenías que haber visto a la familia”. (E3)

Incluso, la familia buscó la intercesión de otros familiares cercanos, como fue el caso de un capellán militar, quien podía tener alguna influencia a la hora de poder liberar al maestro.

Entonces la abuela puso un telegrama urgente a un hermano suyo que por fortuna era capellán militar y abogado con el texto en clave: “Papá muy grave”. En cuanto el tío lo recibió, vio que no era enfermedad, que era algo peor. Inmediatamente se puso de viaje y se presentó en el cuartel de la Guardia Civil de Cuéllar, dicen que con todas sus

medallas colgadas diciendo: “Aquí hay un error muy grave, está un cuñado mío ingresado sin ninguna razón”. Afortunadamente, al cabo de unos días lo soltaron. (E5)

En el caso de otra de las detenciones, encontramos una actitud similar en la historia de Norberto Cerezo. Su hijo Manuel se expuso a las mismas consecuencias a las que se enfrentó su padre. Es evidente que se priorizó el apoyo y la protección de la familia por encima de los riesgos y las posibles consecuencias que podrían surgir.

[...] lo mataron cuando el abuelo... O sea, tenía dieciocho años, una cosa así. Y estaba ejerciendo de secretario de un ayuntamiento. Estaban pasando las vacaciones en casa de la abuela... Entonces no marcharon cuando tenían que marchar... [...] En el camino... (E10)

Sin embargo, uno de los familiares de Norberto Cerezo tiene una percepción diferenciada entre el trágico destino del maestro y el de su hijo. En la conversación se hace referencia a que la muerte del hijo resulta aún más impactante por su condición de inocente, entendida en este contexto como una persona sin implicación política y ajeno a la lucha contra el régimen franquista. Esta distinción pone en evidencia la construcción del concepto “inocencia” dentro de un sistema represivo, justificando inconscientemente o, incluso, naturalizando la violencia y los asesinatos de aquellas personas implicadas políticamente (Martín, 2015).

La mala suerte, por ejemplo, es que mi tío Manolo, por ejemplo, no tenía nada, no... Pero por no dejar solo a su padre, el pobre inocente quiso acompañarlo en la camioneta a Segovia, que decían. Y en el trayecto, los fusilaron a los dos. (E13)

Por otro lado, encontramos el caso de Ángel Costa. Su detención hace referencia a otra forma de represión, relacionada con la locura y el tratamiento que se le daba a esta durante la dictadura. Según el psiquiatra ultraderechista Antonio Vallejo-Nájera, la revolución era obra de locos o degenerados que sembraban la sociedad de ideas psicóticas. Describía al enemigo como mental y moralmente inferior y peligroso, atribuyéndole actitudes o emociones como el rencor, la venganza, el resentimiento o la envidia. Se trataba, en definitiva, de ofrecer un discurso ideológico disfrazado de ciencia psiquiátrica para justificar la represión (González, 2009).

En este contexto represivo, Ángel Costa fue considerado como uno de los tantos “locos” etiquetados por el régimen franquista. En 1944, fue clasificado como “paciente de enajenación mental y pobre” (archivo personal de la familia de Ángel Costa) y, tras su detención, fue trasladado al Sanatorio Psiquiátrico Nuestra Señora de la Fuencisla, en la Finca de Quitapesares (Segovia), donde fue recluido.

El diálogo entre sus hijos pone de manifiesto la profunda impresión y el dolor que experimentaron en aquella trágica escena, en la que el maestro enfatizaba la imperiosa necesidad de exponer públicamente toda la injusticia que, efectivamente, estaba sufriendo.

(H1) Ten en cuenta que cuando vino mi padre aquí a Segovia, desde la cárcel de Córdoba, a la calle Muerte y Vida, número 1, que vivíamos en el segundo piso... vino

escortado por dos policías, un personaje que se dedicaba a la cosa de la bata blanca... era un tipo que... incluso le pusieron una camisa de fuerza, porque en aquellos tiempos mi padre era un hombre joven, fuerte y tal. Le suavizaron... le calmaron... a este [a su hermano] le agarró mi padre y le dijo...

(H2) *Sí, sí... Me dijo: “Tú tienes que ser periodista”. A mí eso no se me olvida ¿eh? Y yo debía tener cuatro años o cinco... “Tienes que ser periodista para contar esta injusticia”.*

(H1) *A voz en grito...*

(H2) *Y se lo llevaron... Yo aquello lo he tenido siempre grabado. (E1)*

Este momento de angustia se repitió en una segunda conversación con uno de los hijos, quien recordaba nítidamente el suceso y, prácticamente, cada detalle de lo ocurrido. El relato, cargado de emociones, daba testimonio de que las heridas de aquel momento parecieran abiertas.

A mí me sacaron de la habitación, pero yo vi que bajaban y entonces como mi madre bajaba, yo cogí las escaleras y bajé corriendo, y vi que lo metían en la furgoneta. [...] Bueno, total... que ahí lo cogieron, lo llevaron a Quitapesares y ya no le volvimos a ver nada más que allí. (E8)

Este recuerdo de la detención evidencia, claramente, cómo ciertos episodios traumáticos marcan a las personas que los viven, especialmente cuando involucran la injusticia sufrida por un ser querido. En la memoria familiar no solo permanecen grabados los detalles de la detención, sino también la rabia y los llantos, así como el desconsuelo ante una situación que no podían cambiar.

Mi madre, la única reacción que recuerdo es que, cuando yo entré en la habitación donde estaban discutiendo... ella vino detrás de mí: “Tú sal de aquí, no sé qué, no sé cuántos.” Y luego que ella bajaba detrás de mi padre, con el grupo que se lo llevaba, llorando... Y yo bajé y no recuerdo más. Luego subimos a la casa, nos quedamos ahí... no recuerdo nada más. Porque yo creo, sinceramente, que tanto mi tío T. mi tío ese famoso, mi tío-abuelo T., como mi madre y su hermano, su hermano de La Granja... ellos tres tenían la impresión de que mi padre tenía algún desequilibrio mental. [...] ¿Por qué? Porque protestaba, porque decía tal. [...] Entonces, claro, esa gente creía que mi padre, pues estaba loco. (E8)

Sin embargo, incluso los propios trabajadores del hospital psiquiátrico donde fue recluido afirmaban que el maestro era una persona racional e inteligente, y que no presentaba ningún tipo de enfermedad mental.

Dice: “Hoy he estado hablando con F.”, se llamaba F., “y me ha hablado de tu padre”, y yo: “¿Y qué te ha dicho?”, dice: “Me ha dicho que tu padre no tiene ningún tipo de locura, lo que pasa es que tiene un coeficiente intelectual muy alto, es muy inteligente y, lógicamente, ve las cosas que los otros...”. (E8)

Por su parte, la familia de Ángel Gracia y Fuencisla Moreno también relata el dramático recuerdo que tenía uno de sus hijos sobre el momento de la detención del maestro.

También me contó J. (en más de una ocasión) que, un día que estaba jugando con el triciclo por el pasillo. Había un pasillo muy largo. Y llegaron dos señores con la camisa azul, de aquellas de la Falange, con la bandolera, con la cartuchera: “Niño, ¿está tú papá?”, “pues, ¡mamááá! Unos señores que preguntan por papá”, y me contaba cómo fue la escena y cómo se le llevaron. [...] Y nada, se lo llevaron a la cárcel vieja, en la calle Real y, ya lo sabes ¿no? (E12)

Es importante destacar que, en medio de la represión vivida en las cárceles, muchos prisioneros alfabetizados, como los maestros, encontraron en la escritura una forma de liberar su sufrimiento, resistir emocionalmente y no perder el contacto con el exterior. Este acto se convirtió en una vía de escape frente al entorno hostil que les rodeaba. En particular, las cartas cobraron un papel crucial para preservar la integridad moral de los reclusos: escribir a familiares y amistades representaba un acto de resistencia contra el aislamiento, una forma de reconstruir los vínculos sociales y afectivos que se habían destruido (Ducellier, 2019). La familia de Pedro Natalías aún conserva dos cartas que escribió durante su tiempo en prisión. Ambos escritos fueron preservados gracias a una de sus hijas, quien, antes de fallecer, reveló el lugar donde se encontraban. Estas cartas, incluso, se convirtieron en documentos históricos que, con el tiempo, han servido de inspiración a las futuras generaciones, recordando su valentía y resiliencia.

Entonces, uno de los últimos días de vida de mi tía, en el hospital, me dijo: “Vete a casa. Cuando llegues a casa...”. [...] Tenía una caja de herramientas con sus mejores joyas, para que, si entraba un ladrón... Sí, las tenían escondidas. Y entonces, dijo: “En esa caja, hay una caja de lata. Ábrela. Pero no se lo enseñes a nadie”. Entonces, claro, llegué a casa corriendo y la abrí. Y eran las dos cartas envueltas en papel de seda. (E9)

Se trata de dos testimonios valiosos, cargados de significado histórico y afectivo. En las cartas, el maestro manifestaba su profunda preocupación por el bienestar de sus hijas. Además, sus palabras reflejan una relación cercana y cálida con ellas, marcada por un afecto entrañable y una notable sensibilidad. Este vínculo permitió a una de sus hijas, posteriormente, comprender la relación que tenía con el maestro.

¿Sabes qué pasa? Con las cartas descubrió cómo era su relación con su padre. Porque como ahí pone: “La pequeñita que me haga un garabatito” no sé qué. Eso la llamó mucho la atención. ¿Y ves? ¿Por qué no se lo enseñarían antes? (E9)

Una de las cartas mencionadas por la familia fue escrita el 14 de agosto de 1936, el día previo al asesinato del maestro. Aunque esta misiva no puede calificarse estrictamente como una carta postrera, tal y como las define Sierra (2016), comparte varias características propias de este tipo de escritos. Su tono personal y afectivo, así como su intención de mantener una conexión emocional con las destinatarias, la vinculan a esta categoría en un sentido más amplio. Así, el fortalecimiento del vínculo emocional, la inclusión de reflexiones sobre aspectos cotidianos y el intento de ofrecer consuelo a quienes la reciben generan una sensación de cercanía y conexión, que resulta característica de estas cartas postreras, especialmente ante la inminencia de un desenlace fatal.

Figura 63

Página 1 de la última carta escrita por Pedro Natalías desde la cárcel

Hoy 14 - agosto 1936.
Querida Mamá, Chon y Totita. He recibido vuestra carta
que me ha llenado de alegría. Ya me figuraba que qu-
is acordabais de mí. Yo también me acuerdo mucho de
todos. Yo estoy muy bien. No debéis pasar ningún cui-
dado. Hoy me han dicho que Loucha ha venido.
¿Lo sabe ya la abuela? Mañana es su santo y no se
pueden hacer, si escribís a mamá. Pero la tenía que
escribir una carta más distinta de la que le
escribáis vosotros. La decía que estaba de paseo y
que no he podido firmar. ¿Y tú, Chonita? ¿Qué
tal pasará el día? Si me acuerdas mi cigano
puedo que lo firmare a tu salud. Recibe muchos
besos por mi felicitación. ¿A ti, Totita, también
No seas envidiosa. ¿Cuándo que te pases un
día tus compañeros de pension? Hay que
ver lo bien que recibes, me has puesto tu
nombre enteramente. ¿Qué dice la Cou-
cha, ¿están bien todos? ¿Por qué ha venido? ¿Es
que se habían enterado? ¿Se ha marchado ya?
Si está todavía la das recuerdos.
Las comidas me gustan todas. ¿La los Oros que me
gustó el pollo, pero no es para comer a diario!
Me gustan mucho el revoltijo de huevos con locote.
No me pongas tantas yemas. Con una para mí,
basta. Nunca como más de una. No me mandes
tanta comida, es una barbaridad. Se lo comen
todos incluso yo, porque no puedo con tanto. De
postre un poco de queso, alguna pera, en fin
lo que encuentres sin gran esfuerzo y sin gastos.

Nota. Archivo personal de la familia de Natalías.

Figura 64

Página 2 de la última carta escrita por Pedro Natalías desde la cárcel

escapados. De ninguna manera comen más bo-
tallo, de ensalada. Con el agua liturada tengo
bastante. Llevo tres días diciéndote que no me
mandes tantas botellas y tú, dale, a cada co-
mida. Botella que te cayó. Como no tengo
más donde guardarlas, tengo que ir comprando
todo el día con el agua. Ahora no me man-
des más hasta el sábado por la noche. Es-
te día voy a comprar. En el capón del medio de la
calle de las palmas están los dos retratos de las
peques, mandándolos. Lituran entre todos los papales.
Así me tiene la ilusión de verlos todos los días y
a todas horas. Te me escriban de cuando en
cuando, contándome lo que hacen, si están con-
tentos, lo que hacen durante el día, en fin, to-
das las cosas que hagan. A ti nada te digo, por-
que bastante tienes con las cosas que haces
tan lejos; pero me encantan si por las ma-
ñanas me tienes que hacer el robe hasta
agora. Buenos, nada más. Da muchos besos
a las peques, muchos recuerdos a todos y
para tu remembranza de tu
Pedro
Chorita, muchos felicidades, te desea
tu papa. Como la Lotita no puede
escribir por la trapa la Chona poniendo
la pie ella, la pequeña, quita y luego
firma su garabato. Dale muchos
besos. A mis padres, les digo que me
sabe a perlas el suizo de los manojos.
Recuerdos y abrazos.

Nota. Archivo personal de la familia de Natalías.

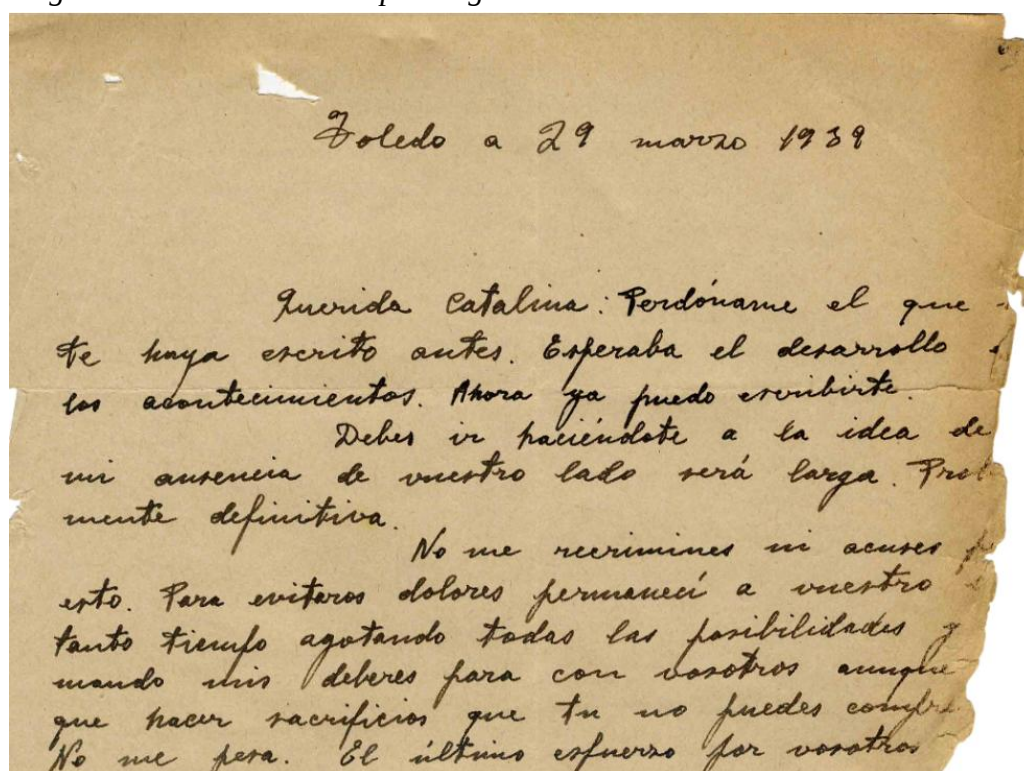
Por su parte, encontramos otra carta, en este caso escrita por Ángel Costa desde la prisión de Toledo y dirigida a su mujer. Esta tiene un tono diferente, pues en lugar de centrarse en la esperanza o el consuelo, en ella se ve reflejada una profunda frustración. El maestro, privado de su libertad, expresa sentimientos de impotencia y desesperanza. Su encarcelamiento no solo le separa de su familia, sino que también interrumpe sus planes de vida, su futuro y sus aspiraciones.

Rescatar algunos extractos de esta carta resulta especialmente revelador para comprender el llamado exilio interior que experimentaron los maestros represaliados, obligados a vivir una vida suspendida. Además, deja entrever la difícil situación en la que queda su esposa, convertida en el sostén emocional y económico de la familia en medio de la incertidumbre. La angustia del maestro al no saber cuál será su destino, sin ninguna esperanza sobre su futuro, impregna el tono de la carta, probablemente cargado de tristeza, enfado y resignación.

Este tipo de cartas son un testimonio del impacto psicológico del encierro en los prisioneros, quienes, además de enfrentarse a condiciones difíciles, debieron lidiar con el dolor de la separación y la incertidumbre de su porvenir.

Figura 65

Página 1 de la carta escrita por Ángel Costa desde la cárcel de Toledo



Toledo a 29 marzo 1939

Querida Catalina: Perdoname el que
te haya escrito antes. Esperaba el desarrollo
de los acontecimientos. Ahora ya puedo escribirte.
Debes ir haciéndote a la idea de
mi ausencia de vuestro lado será larga. Probablemente definitiva.
No me recrimines ni acuses
esto. Para evitaros dolores permanecí a vuestro
tanto tiempo agotando todas las posibilidades y
cumpliendo mis deberes para con vosotros aunque
que hacer sacrificios que tu no puedes cumplir.
No me para. El último esfuerzo por vosotros

Nota. AGHD, 51963/5577.

Figura 66

Página 2 de la carta escrita por Ángel Costa desde la cárcel de Toledo

ahora, a partir de agosto. He pensado también. Ya
esta me resta por hacer en este sentido, varias infus-
iones y creyeres que puede hacer mas.
me llaman fuertemente los míos,
los vencidos y quiero correr la misma suerte que
ellos por muy dura que sea.
No quiero que tengas a verme, y
pero que respetes este deseo mío. Este el sitio donde
tuy no es digno de ti aunque si es suficiente
para mí.
Ocupate de los niños y de tu escuela si
no fueras para conservar los restos del hogar que
yo creamos con un esfuerzo penoso y casi ti-
do. Y si no puedes, yo no te acusaré de nada.
Como habia de exigerte a ti lo que yo mismo no
hago hacer?
Ninguna otra clase de recomendación
te haceré. Tienes que tu eres ahora la que
da la dirección de la casa y de ti mis.

Nota. AGHD, 51963/5577.

Figura 67

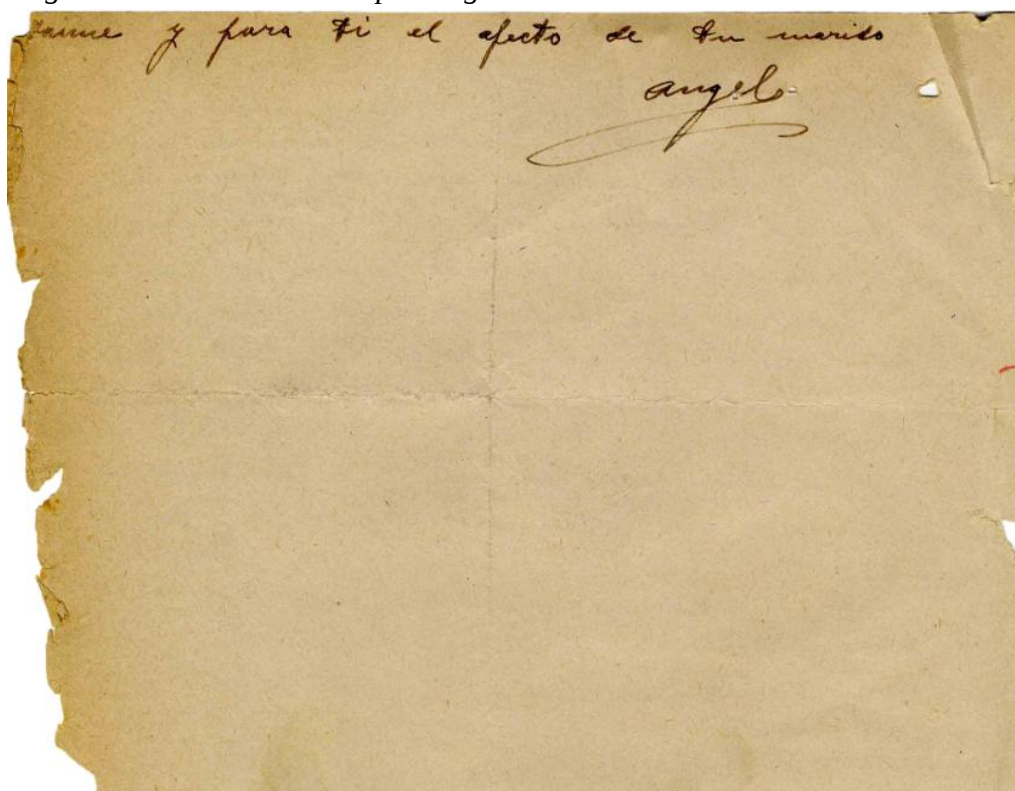
Página 3 de la carta escrita por Ángel Costa desde la cárcel de Toledo

ma y que yo no te de estar a tu lado para solucionar
tus dudas o para aconsejarte esto o lo otro.
No miramos hacia atras. Si en los
tres años que estuvimos juntos la armonia entre
nos fue perfecta debemos afrontar ahora la adve-
nida con el mismo gesto alegre que fuimos a
aquello. La se, ya se que es penoso ver destruido
lo en que se puso tanta esperanza pero no tiene
la vida nos reserva sorpresas y hasta eso que
esto seria aborrido.
Te refito; estare presente mas
fo de vuestro lado. Tu eres una mujer valiente
ademas tienes ahí a nuestros hijos que yo quisiera
servarte.
No seria sincero si no te dijere el
no que para mí supone esta separación pero
hay para mí otros deberes que cumplir y que
pongo a este.
Y nada mas. Abrazos a

Nota. AGHD, 51963/5577.

Figura 68

Página 4 de la carta escrita por Ángel Costa desde la cárcel de Toledo



Nota. AGHD, 51963/5577.

Por otro lado, durante el periodo de la contienda y la dictadura, las torturas se convirtieron en una práctica común en los procedimientos carcelarios. Lugares como las prisiones, los centros de retención provisionales y los campos de concentración fueron escenarios donde se llevaron a cabo diversos abusos. Además de las formas de castigo físico, como las palizas, se produjeron condiciones de vida extremadamente precarias, caracterizadas por la propagación de enfermedades, el hacinamiento, la escasez de alimentos, las humillaciones e, incluso, las agresiones sexuales, dirigidas especialmente hacia las mujeres (Oliver y Gargallo, 2020; Oviedo, 2020).

La familia de Ángel Costa relata las devastadoras consecuencias físicas y mentales de las torturas sufridas, tras su detención, en el hospital psiquiátrico donde fue recluido. El maestro fue sometido, reiteradamente, al uso de corrientes eléctricas en el cerebro, como castigo o, mejor dicho, como abuso psiquiátrico, lo que hizo que, junto al hecho de estar encerrado, arruinaran su propia vida.

Que yo era ya mayor y estaba allí de psiquiatra un amigo, y me dijo... cosa curiosa... "Tu padre es una persona con un coeficiente intelectual altísimo, es una persona muy inteligente". Y claro, cuando yo iba allí a verle hablaba con él con normalidad. Su hermano P. me decía que le habían dado corrientes eléctricas... electroshock... pero yo no sé si era un martirio o lo necesitaba o no lo necesitaba... En el certificado que nos dieron cuando falleció dicen que el coeficiente intelectual... estaba por aquí ¿eh? Te lo

puedo enseñar... El coeficiente intelectual de mi padre era del 0,6... o sea, de un retrasado mental, para entendernos... (E1)

La familia del maestro desconocía el abuso que sufría en aquel lugar, ya que él optó por no relatar sus vivencias allí. Fue el hermano de Ángel Costa quien, finalmente, les reveló lo que ocurría. Es probable que el maestro mantuviera en secreto su situación con el propósito de proteger a su mujer e hijos y, de esta manera, evitar su preocupación.

[...] No, no nos contaba nada. Me lo decía mi tío, el hermano suyo [...]. (E8)

Aunque no disponemos de cartas entre Ángel Costa y su familia mientras estaba recluido en el hospital psiquiátrico, las visitas que sus seres queridos le realizaban constituyen un ejemplo significativo de la preocupación del maestro por ellos. Durante estas visitas, las conversaciones a menudo giraban en torno a temas cotidianos, reflejando su interés por mantener una conexión emocional con su entorno familiar.

Nos preguntaba siempre por “el camarada cerdote”, que era el sacerdote. Le llamaba “el camarada...”. Dice: “¿Qué tal el camarada cerdote?”. Todavía me acuerdo. Y hablábamos de todo. A mi madre la preguntaba siempre por los hijos. Estaba muy preocupado por la familia ¿eh? Entonces ya no estaba preocupado por nada, pero quiero decir que: “¿Qué tal Catalina? ¿Catalina, qué tal los hijos?”, “bien, pues mira J. tiene la pierna fastidiada y tal, no sé qué, no sé cuántas”. Y le preguntaba cosas de ese tipo. (E8)

En las conversaciones con la familia de Pedro Natalías surge repetidamente el doloroso tema de las horribles torturas que sufrió antes de ser asesinado. Al conocer los detalles de esos abusos y la magnitud del sufrimiento, la familia quedó profundamente aterrorizada.

[...] yo te puedo decir que cuando leí las torturas que le habían hecho a mi abuelo me quedé horrorizada. (E4)

Sin embargo, el encierro o el asesinato no era suficiente atrocidad para los franquistas. Los vencedores de la guerra querían extender el terror a toda la población. Por ello, incluso, como relata su familia, una vez torturado el maestro, ya agonizante, fue paseado por la ciudad, con el fin de que los vecinos y las vecinas de Segovia vieran, con sus propios ojos, lo que les podía llegar a suceder.

(N1) A ver, primero les llevaron a un local de Falange donde les dieron una paliza.

(N2) Sí, les torturaron.

(N1) Una paliza bestial. ¿Ves? Yo digo: “A un maestro”. Y luego fueron andando por todo Segovia. Él, pone que no podía...

(N2) Andar.

(N1) La frase es: “Pedro Natalías iba medio muerto camino del cementerio”. (E9)

El impacto de la violencia fue mucho más allá, pues se extendió afectando profundamente a la familia del maestro. Al conocer y descubrir los detalles, revivieron el horror en primera persona. El hecho de saber lo que un ser querido sufrió antes de morir despierta

un dolor difícil de expresar, que se manifestó, incluso, en la imposibilidad de poder dormir.

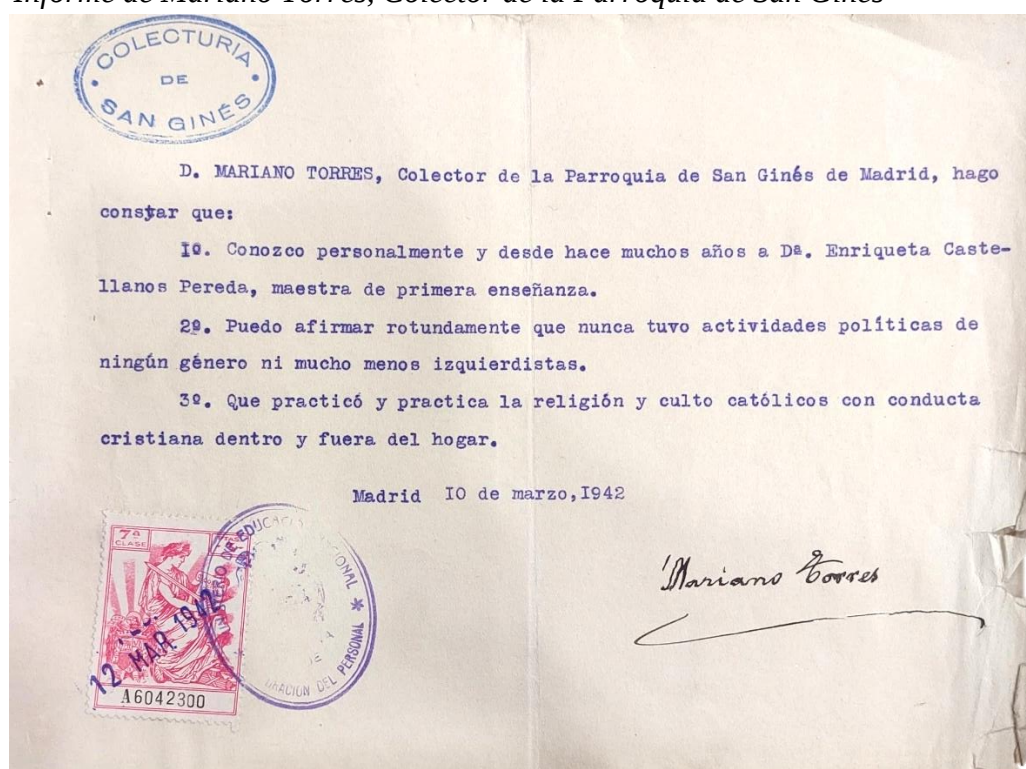
Yo cuando lo leí, me tiré cuatro noches sin dormir. (E9)

Sin embargo, en los primeros años de la persecución franquista, las personas represaliadas no solo se enfrentaron a los encarcelamientos, las torturas o las amenazas constantes, sino también a la necesidad desesperada de demostrar su inocencia. Así, muchos docentes recurrieron a las cartas o a los testimonios de conocidos que pudieran avalar su buen hacer profesional y su integridad personal. No obstante, muchos de estos intentos fueron en vano, ya que las acusaciones solían basarse en delaciones anónimas, enemistades personales o meros rumores, como se ha mencionado.

Así, en el expediente de depuración de Enriqueta Castellanos, además de la contestación al pliego de cargos, se encuentra, entre otros, un informe de Mariano Torres, Colector de la Parroquia de San Ginés de Madrid.

Figura 69

Informe de Mariano Torres, Colector de la Parroquia de San Ginés



Nota. AGA, 32/13146.

En el expediente de depuración de Purificación Cerezo también queda recogida su respuesta al pliego de cargos que se le formuló. En el escrito, redactado ya en el lugar al que había sido trasladada de forma forzosa, se puede percibir la injusticia que le parecen a la maestra dichos cargos.

Figura 70

Última página de la contestación de Purificación Cerezo al pliego de cargos

3.º F.E.V.E., que le componían los Maestros cuyos
sueldos eran de 3000 y 4000 pts. o sea de las
últimas categorías y decía el familiar-
es no fué pertenecies a la última es aquí don-
de debes cotizar.
Después de esta coacción un buen día
recibí la noticia de que, sin contar con mi
voluntad, se me afilió a esa Organización.
Jamás coticé personalmente e ignoro
quien lo hacía si es que no estaba en descu-
bierto en los pagos. Y ni en el trabajo per-
sonal de acudir a haceme cargo del car-
net definitivo se me puede acusar, pues
nunca llegué a tener tal documento, por
tener dirigidos mis intereses y simpatías ha-
cia otras actividades totalmente opuestas.
He de advertir que estoy depurada por la
Comisión Central con fecha 15 de Noviembre de 1939
como Maestra de Segovia y trasladada a esta
provincia sin habérseme mandado pliego de
Cargos, imponiéndome que el cargo que ahora
se me hace sea el motivo de dicho traslado.
De mi conducta político-religiosa pueden
informarme por los Srs. Sacardotes y Alcaldes
de Villacastín y Lora (Segovia) y después de
la depuración a quien deseen.
Orense, del Horeca a 9 de Marzo de 1941
M^a Purificación Cerezo Gil

Nota. AGA, 32/13097.

Por su parte, en el expediente de depuración de Fuencisla Moreno se encuentran varios informes de sus antiguas alumnas y de sus respectivas familias de Barbolla y Otero de Herreros, en los que se expone su conducta profesional, moral y religiosa. En el informe realizado por las alumnas de Barbolla, se señala que “solicitado verbalmente por Don Julián Moreno Velasco, hermano de la citada Señora, vecino de Prádena, se informe por los exponentes acerca de la conducta tanto profesional como moral y religiosa observada por dicha Doña María Fuencisla Moreno Velasco [...]” (AGA, 32/12928). Por tanto, se

entiende que la familia de la maestra estuvo involucrada en la lucha por demostrar su inocencia en un contexto donde la condena no dependía de pruebas objetivas. Además, por la fecha de las firmas de todos los informes –octubre de 1936–, se añade una capa de dramatismo y urgencia a la lucha de sus allegados, pues su marido, Ángel Gracia, ya había sido asesinado.

Figura 71

Informe de las antiguas alumnas y sus familiares sobre Fuencisla Moreno

Nosotras, la abajo firmantes discípulas que fuimos de Dña M^a Fuencisla Moreno Velasco manifestamos que esta señora estuvo de Maestra Nacional en este pueblo de Otero de Herreros ejerciendo su profesión durante varios años siendo de todas nosotras muy querida y estimada por su digno proceder respecto a nuestra enseñanza y educación no reparando jamás en esfuerzo y sacrificios cuando de nuestro bien se trataba ya que aun fuera de las horas de clase siempre estaba dispuesta a atendernos preparándonos incluso trabajos extraordinarios.

Demostó su celo profesional entre otras muchas cosas consiguiendo realizar con nosotras algunas excursiones entre ellas una a Segovia y otra a La Granja las cuales al mismo tiempo que contribuyeron a intensificar las enseñanzas recibidas en clase llegamos por ellas establecer relaciones cordiales con las niñas de esos pueblos.

Con su grande adnegación y entusiasmo siempre venció todos los obstáculos que se opusieron a su labor dejando al marchar de aquí la Escuela con abundante material de lo cual carecía cuando vino organizando varias veladas teatrales a beneficio de la Iglesia y de la Escuela.

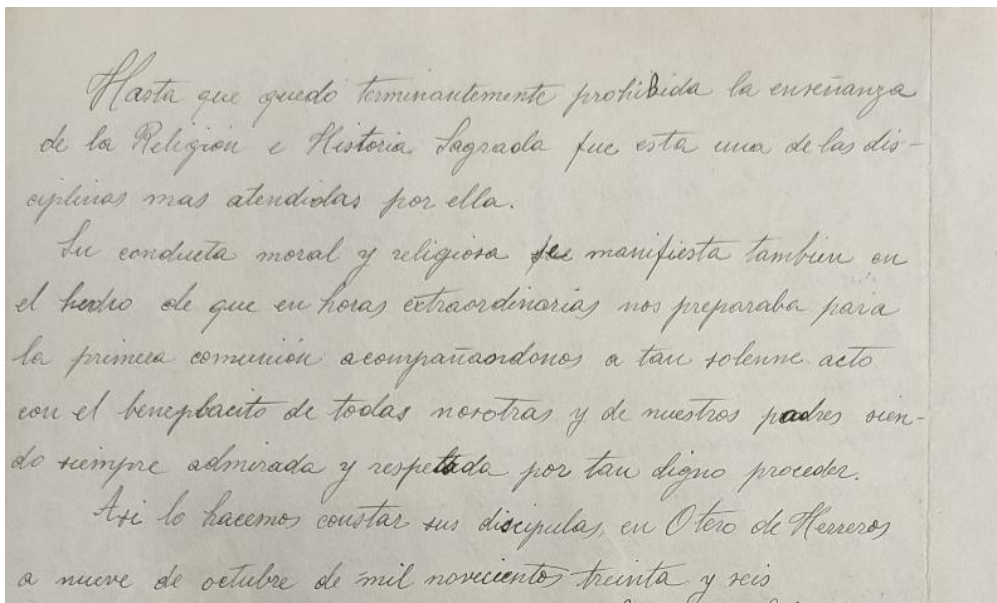
Aun sigue funcionando en este pueblo la Mutualidad Escolar que ella creó y a la cual pertenecemos todas y actualmente muchas de las que primero fuimos sus alumnas.

Su conducta moral y religiosa fue un ejemplo vivo de lo que debíamos ser sus discípulas.

Nota. AGA, 32/12928.

Figura 72

Continuación del informe de las antiguas alumnas y sus familiares sobre Fuencisla Moreno



Nota. AGA, 32/12928.

La represión no solo se ensañó con los cuerpos de los maestros e intelectuales de izquierdas, sino también con sus ideas. La quema de libros y el expurgo sistemático de bibliotecas fueron estrategias utilizadas para erradicar cualquier vestigio del pensamiento republicano. Esta aniquilación cultural, además de silenciar a los vencidos, trataba de borrar su legado educativo y cultural, imponiendo en su lugar una narrativa que exaltaba los valores del régimen (López, 2023). Así, ocurrió con la biblioteca de la escuela de Ángel Costa, donde los libros fueron destruidos, dejando a la población de Fuentesoto sin acceso al conocimiento.

Le quemaron la biblioteca el primer día que fue allí la Falange... La biblioteca del pueblo... de la escuela... la sacaron a la puerta de la escuela y la quemaron. (E1)

Sin embargo, la quema de libros llegó al ámbito del hogar. La familia de Pedro Natalías relata cómo la biblioteca personal del maestro fue destruida parcialmente en un intento de borrar su legado. Afortunadamente, pese a esta devastación, centenares de libros lograron sobrevivir, permitiendo conocer, en la actualidad, el profundo interés del maestro por las corrientes pedagógicas del momento.

Por cierto, mi abuelo tenía una biblioteca bestial, se la llevaron a un local que alquilaron y que "casualmente"... digo casualmente entre comillas... se incendió... Quedaron muchos libros, tenemos muchos libros suyos, pero... muchos se quemaron. (E4)

Estas conductas, este sufrimiento generado desde la sinrazón, que conocen en el momento presente las familias, ha permanecido oculto para el resto de la población y eso tiene y tendrá consecuencias para el normal desarrollo democrático de nuestra sociedad. Si estas historias no han tenido la oportunidad de contarse, el mal –la tortura– permanecerá

escondido o será considerado como algo que no tiene la relevancia suficiente como para exponerse públicamente.

6.2.2. Heridas invisibles: las consecuencias psicológicas de la represión

La represión vivida durante la guerra civil y el franquismo no solo dejó heridas físicas y materiales, sino también profundas secuelas psicológicas que han perdurado a lo largo de generaciones. Este legado emocional, transmitido a través del silencio, el trauma y el recuerdo, ha condicionado las vivencias y las percepciones de los descendientes de las víctimas. El duelo no resuelto o el impacto del trauma transgeneracional configuraron una herencia psicológica que sigue influyendo en la forma en que las familias se relacionan con su pasado y se enfrentan a las narrativas históricas en el presente. Algunos de esos familiares son plenamente conscientes del daño sufrido y de la persistencia del mismo.

El día que le dije a A. que ibas a venir, me dijo en tono de broma: “Pues es muy fácil lo que tenemos que decirle: mi abuela no estaba bien, mi madre estaba mal, mi tía no estaba mucho mejor y así estamos los nietos”. (E9)

6.2.2.1. La pérdida, el luto no cerrado, la invisibilización

Las secuelas de la represión no solo se manifestaron en el momento en el que ocurrieron los hechos traumáticos, sino que perduraron a lo largo del tiempo, moldeando la experiencia subjetiva de las generaciones posteriores. Entre estas secuelas, la pérdida y el luto no cerrado ocupan un lugar central, ya que la imposibilidad de procesar el dolor de manera abierta y colectiva impide la elaboración de una narrativa que otorgue sentido a la ausencia. A esto se suma la invisibilización, que además de borrar los hechos de la memoria oficial, también erosiona el derecho al duelo y a la reconstrucción de la identidad. De este modo, la represión ha impuesto un doble castigo: la violencia del pasado y la imposibilidad de resignificarla en el presente.

La pérdida de un ser querido no solo deja un vacío emocional inmenso, sino que, en ocasiones, tiene un impacto devastador que afecta profundamente a la familia. En el caso de Fuencisla Moreno, la familia relata cómo la situación vivida, sumada a su reciente viudedad, derivó en una enfermedad. Según Pérez y Pérez (2023), el duelo por viudedad se caracteriza por la aparición de síntomas ansiosos y depresivos en el transcurso de un año desde la muerte del cónyuge, lo cual influye directamente en el riesgo de contraer enfermedades.

En ese traslado, el jefe de la patrulla, que no sé si era capitán o quién fuera, en el Puente Uñez, para y a los ocho presos que llevaba destinados a Valladolid, los fusila. [...] Lo he sabido recientemente. Entonces mi abuela, inmediatamente, contrae un cáncer. No solo por eso, sino porque aparte del fusilamiento de mi abuelo, que desaparece, no hay noticias, y todo esto, de toda la preocupación... empiezan un expediente de depuración. [...] Se muere... no dura un año. (E7)

Este dolor emocional también puede ser experimentado por un padre tras la pérdida de su hijo, como ocurrió con el progenitor de Pedro Natalías. Este tipo de sufrimiento profundo

y desgarrador es descrito por Roitman et al. (2002) como “una abrupta ruptura de la idea de la ‘inmortalidad del yo’ y de la ‘continuidad generacional’” (s. p.). En este sentido, la muerte de un hijo no solo implica la pérdida de un ser querido, sino que destruye la concepción de continuidad de la vida a través de las generaciones.

A los dos meses se murió su padre de pura pena. No tenía ninguna enfermedad. (E4)

La persistencia del luto, además de haber sido una expresión de dolor por la pérdida, era a su vez una estricta norma social que regulaba la apariencia y el comportamiento de quienes lo vivían. Su carácter prolongado lo convertía en una carga que iba más allá de lo emocional, pues afectaba a la vida cotidiana de quienes debían mantenerlo.

Entonces, yo me encontré una carta de mi tía, que estaba aquí en Madrid y escribía a mi madre y a mi abuela que estaban en Santa María. Y les decía: “Mamá, yo quiero ropa nueva. Estoy harta de tenerme que teñir toda la ropa de negro e ir vestida de este negro mosca, de ropa usada”. (E9)

En ocasiones, las familias son plenamente conscientes de que el luto permanece abierto, incapaces de cerrar una herida marcada por la incertidumbre y la falta de respuestas. “Aferrarse a un clavo ardiendo”, como dicen las descendientes de Pedro Natalías, imaginando posibles caminos que pudo tomar el maestro, se convierte en un mecanismo para dar sentido a una ausencia que nunca fue explicada ni reparada.

Yo a veces, tontamente, pensaba: “Bueno, a lo mejor está en Francia tan feliz”. [...] Pues es que te agarras a un clavo ardiendo, porque al no cerrar el luto... (E9)

Las familias tuvieron que adoptar estrategias de supervivencia, como el anonimato y la invisibilidad. La necesidad de abandonar Segovia y trasladarse a Madrid, como relata la familia de Pedro Natalías, refleja el temor al estigma social y a posibles represalias, pues ser “familia de un rojo” conllevaba un riesgo constante. De este modo, el exilio interno y la discreción se convirtieron en respuestas psicológicas a una violencia que trascendía lo físico y se imponía en la vida cotidiana.

En Segovia está claro que no se podían quedar, porque eran las mujeres e hijos de un rojo. Entonces, en Madrid, habría más anonimato. (E9)

El miedo a ser reconocido también iba acompañado del aislamiento social y el rechazo, incluso desde la infancia. La violencia y el discurso de odio se transmitían a través de las generaciones, obligando a las familias a vivir en el silencio y la marginación.

(N1) *Y, además, en Segovia, acuérdate, mamá, en el colegio: “Tendríamos que haber acabado también con la semilla de los rojos”. A una niña de cinco o seis años.*

(N2) *Pues es que, claro, Segovia... Bueno, el otro día me contó mi tía esta, que cuando fueron a Santa María huyendo de Segovia, pues que a mi tía los niños no la querían hablar, porque la decían que era hija de un rojo. Eso nunca nos lo contaron. (E9)*

Sin embargo, la máxima expresión de la invisibilización y el desprecio hacia las víctimas de la represión la encontramos en la familia de Ángel Gracia. Al maestro se le arrebató la vida y la dignidad, incluso después de la muerte. La violencia no acababa con el asesinato,

sino que se prolongaba en el trato a los restos de los represaliados y en la carga emocional impuesta a sus familiares. El hecho de que fueran ellos mismos quienes tuvieran que ir a buscar el cadáver, sin reconocimiento ni apoyo, refuerza la idea de que estas víctimas eran consideradas prescindibles, negándoles el derecho a una sepultura digna.

(N1) *Hombre, lo de Ángel Gracia... que te digan: “Oye, que el cuerpo de tu padre acaba de salir...”. Uf... Y que te tengas que ir, desde Segovia, hasta el Puente Uñez, con una carretilla... [...] A por un cadáver que a saber cómo estaba.*

(N2) *Pues imagínate cómo estaba... (E9)*

El testimonio de la familia de Ángel Gracia y Fuencisla Moreno ilustra cómo la confusión y la falta de información han perdurado en el tiempo, haciendo que incluso los descendientes de las víctimas desconozcan el paradero exacto de sus restos. La ausencia, el olvido y la herida no fueron un accidente, sino una consecuencia planificada de la represión.

Parece ser, parece ser que el cuerpo de mi abuelo Ángel lo fue a recoger mi tío R., que no era familia directa suya. Era cuñado, el marido de M. A., (la hermana de mi abuela Fuencisla) de Abades. Entonces, creo que llamaron y, en vez de llamar a mi abuela, pues llamaron al hombre que había, que en aquel entonces era R., que era el cuñado. Y R. fue el que fue a recoger el cuerpo. Yo no sé dónde está el cuerpo de mi abuelo. Es que no sé dónde está. [...] Yo no sé dónde está. Yo algo he oído de Otero de Herreros, de una fosa común que había en Otero de Herreros, que luego se destapó no sé hace cuánto. [...] Pero... bueno, yo creo que ahí está, en una fosa común en Otero de Herreros. Pero es que mi abuela tampoco... Fuencisla tampoco sé dónde está enterrada. Yo me imagino que Fuencisla estará en el cementerio de Segovia. A lo mejor eso sí que lo tengo que investigar. Pero no, no sé dónde está. (E12)

Por su parte, la familia de Pedro Natalías relata la historia de una de las hijas del maestro, quien buscó ayuda psiquiátrica para afrontar el impacto de las vivencias traumáticas que marcaron su vida. Al iniciar el proceso, compartió con un profesional de salud mental que era “hija de la guerra”, en un intento de expresar la profundidad de su dolor y su conexión con un pasado de represión y sufrimiento. Sin embargo, el relato fue percibido con indiferencia, restando valor a su experiencia individual. Esta falta de sensibilidad amplificó, claramente, su sentimiento de invisibilización, además de mostrar la falta de reconocimiento social sobre las secuelas de la guerra, que siguen perpetuando el silencio y el aislamiento emocional.

Fue al psiquiatra de muy mayor. [...] Hasta que la convencimos y lo primero, dijo: “Entra tú” y dije yo: “Entra tú sola, mujer”. “No, no, entra conmigo”. Y lo primero que dijo es: “Yo soy una niña de la guerra”. Quiero decir... Tú hubieras dicho: “Pues estoy pasando por una época mala, no sé qué...”. No. La primera frase es: “Yo he sido una niña de la guerra”. Que encima el psiquiatra también dice: “Pues como mucha gente”. [...] Yo dije: “Dios mío, quiero irme de aquí”. (E9)

Sin duda, estos acontecimientos son profundamente dolorosos y han dejado una huella imborrable en las familias. El hecho de dedicarse a la enseñanza y defender unas ideas

vinculadas a la libertad, la igualdad y la educación como motor de progreso se convirtió en motivo suficiente para ser señalado, perseguido y castigado. El impacto de esta injusticia aún resuena en la memoria de las personas que lo sufrieron.

¿Cómo lo llevas? pues te duele mucho... porque que hayan matado a una persona que lo único que ha hecho ha sido, por una parte, ayudar a los demás y, por otra, volvemos a lo mismo... porque ha tenido unas ideas distintas... (E4)

Los acontecimientos vividos por el magisterio estudiado y sus familias dejaron un impacto imborrable en sus memorias. La represión sembró cicatrices profundas que se extendieron a las generaciones posteriores, perpetuando el dolor sobre lo ocurrido. Sin embargo, en estas consecuencias psicológicas, el miedo se convirtió en un elemento transversal que moldeó los comportamientos y silenció las historias.

6.2.2.2. El miedo y el silencio como herencia

Así, en este contexto, numerosas personas e, incluso, familias enteras optaron por un silencio impuesto, permaneciendo calladas durante años, pues el miedo inundaba toda la sociedad y no dejaba espacio para la verdad y el duelo. La brutalidad de los hechos y el temor a sufrir represalias crearon un ambiente asfixiante en el que hablar podía significar un riesgo para la propia vida y la de los seres queridos. Por ello, parte de la población aprendió a convivir con la desconfianza y el miedo, y las historias de injusticia y dolor quedaron guardadas en la intimidad de los hogares, como una manera de protegerse frente a la realidad.

González (2012) define el miedo como un sentimiento de incomodidad o peligro que surge al percibir una posible amenaza, la cual puede influir en los intereses de una persona. Se trata de una respuesta innata que surge por agentes de diversa naturaleza. En este caso, debido al contexto histórico del momento. Durante el franquismo, el miedo se convirtió en uno de los elementos centrales del control social y político, pues lo consideraban necesario para mantener el poder. De hecho, ha sido un concepto que ha aparecido en todas las conversaciones. El miedo es el pilar en el que se fundamenta toda una estrategia que ha llevado no solo al silenciamiento de la labor educativa de estos maestros y estas maestras, sino también al olvido, más aún, a la ceguera y a la inexistencia de su extraordinaria aportación.

El miedo y la angustia son emociones abrumadoras y, a menudo, resultan difíciles de articular en palabras. En las conversaciones, esta dificultad puede estar relacionada con la intensidad de estas emociones, que pueden paralizar o limitar la capacidad de expresarlas plenamente.

[...] porque había gran temor y un silencio absoluto. (E1)

Por su parte, en contextos de represión, el acto de hablar sobre el miedo puede percibirse como una crítica al régimen, lo que ha podido llevar a las familias a aprender a minimizar sus expresiones emocionales como una estrategia para evitar posibles consecuencias.

El miedo era constante, lo impregnaba todo. (E5)

El miedo generado por la represión que se estaba llevando a cabo en la sociedad era un sentimiento palpable y generalizado. Sin embargo, al inicio de la contienda, el magisterio parecía haber mantenido una postura diferente, pues algunos maestros se mostraron valientes, pues eran conscientes de que no habían cometido ningún delito ni ninguna acción que pudiese ser interpretada como amenaza. Pese a ello, sí existía un creciente temor en su entorno social sobre lo que parecía evidente que iba a ocurrir, conforme avanzaba la guerra. En el caso de Pedro Natalías, algunas personas cercanas le llegaron a aconsejar no solo que se marchase de la ciudad, sino que lo hiciera fuera del país.

Entonces no, “venga vámonos”, “vete a Francia”, le aconsejaron que se fuera a Francia. Y él dijo: “Pero si es que yo no he hecho nada de nada, ¿yo por qué me voy a ir?”. Bueno, pues entonces, un día llegaron a casa, le detuvieron y... (E4)

Cuando las noticias sobre detenciones y asesinatos comenzaban a circular abiertamente entre la población, la familia de David Bayón le insistió repetidamente que abandonara Valladolid para protegerse. Sin embargo, al igual que Pedro Natalías, el maestro se mantuvo firme en la idea de que no había cometido ningún delito que justificara el temor o la huida y, por tanto, no veía razones para marcharse. No obstante, a medida que las detenciones se intensificaban y el peligro se volvía cada vez más evidente y cercano, David Bayón comprendió que lo mejor era trasladarse a su pueblo.

Entonces dice mi madre que les oía, a mi abuelo y a mi abuela, y mi abuela decía: “David, que han matado a no sé quién”, “David, que han matado...” y él decía: “Pero si es que yo no he hecho nada, yo no tengo miedo, yo no tengo por qué tener miedo, a mí no me van a hacer nada”. Y dice que de repente una noche les dijo: “Vámonos a Frumales”. Entonces se fueron a Frumales y allí fueron a detenerle. (E3)

Jelin (2011) se refiere al “espacio de la experiencia” como el contexto desde el que las personas interpretan y resignifican sus experiencias pasadas. Los recuerdos y las vivencias no son estáticos ni fijos, sino que están, constantemente, influenciados por el presente en el que se recuerda. Este “espacio de la experiencia” en el franquismo se puede considerar el silencio. La presión social y emocional contribuyó a que muchas familias optaran por reprimir los acontecimientos dolorosos, callando y guardando silencio, incluso, en el propio hogar.

(H1) *Con mi madre hablábamos poco... y de mi padre, casi nada.*

(H2) *Poco, porque teníamos mucho miedo... Había sufrido lo suyo y tenía un gran problema en ese sentido, porque no quería manifestarse, claro... Luego mi abuelo tío... mi tío abuelo, como era capitán del ejército, había intentado que esto no se supiera. Lo había tapado también él como consecuencia de que era militar, claro.*

(H1) *Estaba asustada... mamá estaba asustada. No nos facilitó el acceso al conocimiento exacto de las cosas...*

(H2) *[...] y, lógicamente, en esa etapa lo único que preocupaba era sobrevivir, la supervivencia... y realmente yo creo que, en ese sentido, por mi padre no fue realmente conocido por mí, hasta pasados los 20. Bastante tiempo.*

(H1) *Estábamos, si habría que definirlo, en la más absoluta ignorancia.*

(H2) *Y miseria...* (E1)

Es evidente que esta sensación de miedo traspasó los límites físicos para afectar, a su vez, al ámbito psicológico de la sociedad. El miedo, como vehículo de sometimiento, dio como resultado la marginación emocional de aquellas personas que perdieron la guerra (Nieves, 2020). Sin embargo, a lo largo de las conversaciones mantenidas con las familias del magisterio se puede observar cómo el miedo y el silencio se han manifestado de diferentes maneras, influenciados por ese “espacio de la experiencia”.

De esta forma, encontramos familias que hablaban sobre la represión y sus consecuencias dentro del hogar, pero no lo hacían fuera de él. Así, David Bayón y su familia optaron por conversar sobre estos eventos traumáticos dentro de un entorno seguro y privado, como es el ámbito familiar con sus seres queridos. La transmisión de estos recuerdos fue, en muchos casos, restringida hasta que los hijos alcanzaban la madurez. La familia optaba por compartir gradualmente las experiencias traumáticas en el momento en que los hijos ya podían entender la situación a la que se enfrentaban y la necesidad de discreción.

En casa se ha sabido siempre, pero también siempre se ha sabido, sobre todo, la generación de mi abuela y cuando la dictadura y eso, que era un tema familiar. O sea que, en cierto modo, el silencio... la sociedad te lo imponía. Lo que pasa es que, dentro del ámbito familiar, hemos tenido la suerte de conocerlo y de saberlo. (E3)

No obstante, uno de los hijos del maestro relató a sus descendientes parte de esas experiencias traumáticas previamente a su fallecimiento; no quería que esa historia se perdiera, sentía que había que seguir luchando, hasta el último momento, para defender su inocencia.

Mi padre tenía grabadas escenas dramáticas que solo nos desveló en los últimos años. Solía contarnos que el silencio por el que había optado su padre era un silencio impuesto por el miedo y el afán de seguir con la vida de manera discreta y constructiva, mirando siempre hacia adelante por el bien de la familia. (E5)

En cambio, la familia de Norberto Hernanz habla de este miedo convertido en forma de prudencia. Es posible que las familias también construyan un relato en el que una política de miedo se ve sustituida por referencias a otras actitudes positivas, como la de la prudencia. Si no se puede hablar públicamente de lo que hicieron sus antecesores sin temor alguno a sufrir consecuencias, estamos ante el miedo, más o menos atenuado.

Y entonces lo hemos vivido más bien en silencio, pero no exactamente por miedo. Aunque puede haber habido un poco de miedo sí, pero decían: “No, no hables mucho, no sea que alguien pueda hablar mal luego de lo que opinamos”, pero ha sido más que nada, yo creo, por prudencia... (E6)

Estas vivencias, compartidas en voz baja dentro del núcleo familiar, constituyen una resistencia discreta frente al olvido, pues han mantenido viva la historia de estos maestros y estas maestras, quienes, en muchos casos, ni siquiera hablaban del tema. Pese al silencio, la transmisión oral de las historias de maestros, como la de David Bayón, han actuado como un refugio de la memoria personal.

Preguntabas y te contestaban... “pues al abuelo es que le detuvieron”, “al abuelo no le dejaron ser maestro”. [...] Pero con mi abuelo no ¿eh? Con mi abuelo no hemos hablado, yo por lo menos ni mis hermanos. No hemos hablado de este tema con el abuelo, pero sí... Sus hijos... era un tema de conversación entre ellos, aunque doloroso... pero yo recuerdo que mi madre y mi tía hablaban, y delante de nosotros. Y nosotros preguntábamos y nos contestaban. (E3)

El magisterio que sufrió esta represión también aprendió lecciones de su experiencia dolorosa. Pablo de A. Cobos, por ejemplo, entendió que era necesario evitar sembrar odio y, probablemente, optó por no compartir el sufrimiento con sus familiares, quizás para protegerlos o para no perpetuar el dolor.

Cuando sale de la cárcel, él tiene muy claro que no hay que provocar odios. No hablaba nada de la cárcel. (E2)

Ninguna de las familias buscan sembrar odio o confrontaciones ni señalar culpables. Simplemente experimentan sentimientos de rabia o injusticia ante lo que han vivido, emociones que surgen como una respuesta humana a su experiencia.

Sientes rabia... no digo odio, porque no he sentido nunca odio... pero rabia, cabreo, malestar, pues sí [...]. (E1)

En algunos casos, las familias son conscientes de que, en el presente, no obtendrán justicia. No obstante, expresan la necesidad de que se produzca una petición de perdón como un reconocimiento del daño sufrido.

Que alguien pida perdón, por ejemplo. (E9)

Además, aunque reconocen que no les sería útil que alguien fuera encarcelado, reflexionan sobre los modelos de justicia llevados a cabo en otros países que han atravesado también periodos de dictadura.

Y tampoco me ayudaría a mí en nada que metieran en la cárcel... Yo el otro día vi la película esta argentina “1985”. Joder, pues es que la ves y dices: “Pero, ¿y por qué esto no puede pasar aquí?”. Si pasa allí al poquísimo tiempo... Eso no es abrir heridas, revolver la mierda... No, no. No pasó nada más, la gente se quedó... No tranquila, pero por lo menos, una especie de... ¿sabes? (E9)

En otros casos, algunas familias tuvieron un cierto nivel de comprensión de estos eventos traumáticos que ocurrieron en su hogar. Sin embargo, optaron por no profundizar en el tema, sobre todo, con los más pequeños. En la familia de Ángel Costa, el silencio se utilizó como una forma de protección: evitar hablar de estos temas era visto, quizás, como una manera de proteger a los hijos del dolor y sufrimiento.

En aquel momento el silencio era total. De crío, oía a mi madre comentar con alguna persona qué había pasado con mi padre y tal... pero yo lo veía como una cosa un tanto lejana. [...] Empecé a darme cuenta de la injusticia que se había cometido con nosotros... [...]. En aquel periodo, como durante toda la posguerra, la cultura era mínima, la enseñanza era mínima, no te enseñaban nada, absolutamente nada. No te dabas cuenta

de nada. Luego, según fuimos adquiriendo cultura, nos fuimos dando cuenta de la injusticia que se cometió con mi padre y con otros muchos maestros. (E1)

Este ocultamiento surgió repetidamente durante la conversación, lo que invita a pensar que muchas familias se enfrentaran a un silencio sobre lo verdaderamente ocurrido con sus seres queridos. Posiblemente, esta falta de información generó en los hijos sentimientos de enfado o, incluso, rabia, ya que les impedía obtener una respuesta sobre la represión vivida por el maestro.

(H1) [...] yo no recibía ningún tipo de información de ningún sitio... Oía cuchichear algunas veces... mi madre con... sobre todo con don A., que era el médico... pero don A. también era un hombre muy asustadizo ¿no? Era... “¿qué tal Ángel?” Yo veía que hablaban de él... pero, en fin... yo pensaba que era un hombre que estaba enfermo, porque así nos lo dijeron...

(H2) Nos lo ocultaban... nos lo ocultaban... (E1)

El desconocimiento de los hijos sobre lo sucedido fue tan significativo que, en algunos casos, las preguntas de amistades o de personas vecinas les hacen interrogarse sobre lo ocurrido y comenzar a entrever la verdad. Este hecho refleja la falta de información de los propios familiares, lo que seguramente generó en ellos una profunda sensación de impotencia.

Bueno, entonces, yo cuando estaba en Fuentesoto yo de eso no oía nada. Oía cosas, pero yo estaba estudiando y no me enteraba de nada. Pero claro, cuando empezaron a llegar... sobre todo porque... de médico estaba don A., doña C. y J. L., pero luego cuando llegaron A.... y tenían dos hijos, J. y M.... sobre todo J. era un poco mayor que nosotros, y era un chico que había vivido mucho, tendría ya 18 o 20 años, o alguno más. Y yo tendría unos 16 o por ahí más o menos. Y entonces... pues este chico ya me empezó a decir cosas: “¿Oye y tú padre? ¿por qué está tu padre allí? Si es esto lo que pasó...” Entonces, pues yo empecé ya a darme cuenta de que ahí pasaba algo raro... (E1)

Además del estigma asociado a ser descendientes de víctimas de esa represión, la familia también cargaba con un sentimiento de vergüenza que, aunque injusto, reflejaba una realidad social impuesta en la época. Esta carga emocional y social intensificaba, aún más, el aislamiento de los descendientes, quienes debían enfrentar no solo el dolor heredado, sino también la marginación y el silencio impuestos por la sociedad.

[...] el miedo de entonces también era tener a una persona supuestamente enferma en casa. Hoy a lo mejor hubiese sido de otra forma ¿te das cuenta? Pero en aquellos tiempos... (E1)

Además del miedo asociado a tener a una persona supuestamente enferma en el hogar, la familia señala que esta situación también representaba un trauma. Este temor constante, sumado al estigma social que conllevaba, generaba un impacto emocional profundo en el entorno familiar, afectando tanto las dinámicas familiares como la percepción de la propia historia.

[...] tener un familiar enfermo y tal era un trauma, para toda la familia. (E1)

No obstante, los hijos de Ángel Costa, con el paso de los años, fueron conscientes de que su familia vivió un engaño, con el que no solo contribuyeron los insurrectos, sino la propia sociedad, pues la manipulación de la información impedía la formación de una visión crítica acerca de este periodo.

[...] tú tienes que tener en cuenta que la vida nuestra... desde el principio hasta ya casi después de la muerte de Franco, ha sido una auténtica nebulosa... (E1)

Además, el testimonio de la familia revela un procesamiento tardío del trauma vivido, evidenciando cómo, con el paso del tiempo, emergen reflexiones más profundas sobre la magnitud de la privación sufrida. Los descendientes del maestro eran conscientes de haber estado inmersos en un entorno de manipulación y carencia que limitaban su entendimiento en ese momento.

[...] es que no teníamos acceso a nada... era un engaño total en todos los sitios... (E1)

Por otro lado, algunas familias, como las Norberto Cerezo y Purificación Cerezo, optaron por guardar silencio incluso dentro del ámbito familiar. Así, los recuerdos y la memoria familiar se convirtieron en un asunto privado, corriendo el riesgo de separar las experiencias de las víctimas del contexto histórico en el que ocurrieron los hechos, así como la responsabilidad del régimen franquista en estos crímenes (Gassiot, 2008). Este silencio se ve reflejado en la conversación con un familiar de ambos docentes, quien utilizando reiteradamente el término “nunca”, refleja la magnitud de lo que se ha perdido y no puede recuperarse.

Nunca, nunca. Nunca me habló de la guerra. Nunca. (E13)

Este silencio se convirtió, quizá, en una forma de protección autoimpuesta, donde la familia de ambos docentes buscaba evitar cualquier amenaza. Sin embargo, conviene señalar que, aunque este silencio sirviera como una estrategia de autoprotección a corto plazo, posiblemente sus repercusiones psicológicas y emocionales a largo plazo fueran evidentes, debido al hecho de no procesar el trauma y, en cierta medida, sanar.

Bueno, lo contaba alguna vez, pero tampoco mucho. Yo sé que había estado en Villacastín y tal, pero por casualidad. Tampoco era que fuera una cosa ahí... (E10)

No obstante, algunos miembros de la familia acabaron descubriendo qué sucedió en la historia familiar, sobre todo, en relación con quién fue Norberto Cerezo. Es sorprendente y revelador que la reacción al descubrir la verdad sobre la represión dentro del ámbito familiar fuera de enfado por el hecho de indagar sobre el tema. Seguramente, esta reacción estuvo influenciada por los factores emocionales y sociales que supuso esta persecución. El enfado por parte de Purificación Cerezo pudo haber funcionado como un mecanismo de defensa para protegerse del dolor emocional, los sentimientos de culpa o vergüenza o, incluso, el temor a las consecuencias sociales.

Yo tenía un tío, mi tío G. [...] Y vino para Madrid, y cuando venía en vacaciones a mi pueblo, a Cangas, una vez... yo ya tenía 14 o 15 años, me contó lo de mi abuelo. Y no

sabía nada, nada. Y mi madre jamás habló nada de nada. [...] Hablé. Y me imagino que [su madre, Purificación] se enfadó muchísimo con mi tío. Porque, claro, mi madre quería protegerme ¿me entiendes? Quería protegerme, que no me metiera en jaleos de política. (E13)

En una de las conversaciones con la familia de Pedro Natalías, emerge un relato estremecedor que pone de manifiesto la deshumanización ejercida por los victimarios, concretada en un detalle aparentemente insignificante, pero profundamente revelador: un reloj.

Mi tía tenía 13 años cuando le mataron... en aquel entonces empezó a salir con un chico y se hicieron novios. Y un día iban paseando y le vio un reloj... Y era el reloj de mi abuelo... Era uno de los que había matado a mi abuelo... [...] Entonces, claro... rompió con él, pero se asustaron bastante, porque claro... tenían miedo de que él pudiera hacerles algo... O sea, eso, para mí es una de las cosas más terribles. (E4)

Sin duda, es un relato sobrecogedor, que ilustra, con crudeza, la deshumanización y la frialdad de los asesinos.

O sea que él tuviera el valor de ponerse a salir con la hija de un hombre al que has matado... al que has torturado casi hasta la muerte... (E4)

La hija del maestro decidió escribir una carta con el principal propósito de no volver a encontrarse con él. Sin embargo, el miedo y la incertidumbre la impulsaron a intentar recuperar la carta, aunque sin éxito.

Mi tía le escribió una carta diciéndole que no se acercara más a ellas y tal, y la mandó a mi madre a echar la carta. Y cuando volvió mi madre la dijo: “Vuelve corriendo y recupera la carta”. [...] porque lo mismo pensó: “Va a venir y nos va a...”, porque él era falangista. “Va a venir y nos va a matar a todas”. (E9)

Es comprensible que, a pesar de la muerte del dictador, los fantasmas del pasado siguieran acechando a la sociedad, y que el miedo, el silencio y la presión social continuaran atemorizando a las familias. La sensación de desprotección y la vulnerabilidad persistió, pues las secuelas del régimen eran tan profundas que incluso acciones cotidianas podían ser vistas por algunos miembros de la familia como actos peligrosos. Este clima de temor persistente era precisamente lo que el franquismo buscaba: que las familias vivieran toda su vida temiendo que la historia pudiera repetirse.

Así, el miedo no solo era una herramienta política, sino que se extendió en el seno de las familias, manteniéndolas en un estado constante de alarma, incluso, años después de finalizar la dictadura.

A mi tía la daba miedo que pusiéramos un disco, que habláramos de cualquier cosa... Bueno y ni te cuento el día del golpe de Estado de Tejero... Mi madre se pasó toda la noche rezando porque decía que iban a venir a por mi hermano... (E4)

Las referencias al golpe de Estado de 1981 también surgen en la conversación con la familia de Ángel Costa. Al recordar lo ocurrido con el golpe de Estado que desencadenó

la guerra civil y la posterior dictadura, junto con sus devastadoras consecuencias, resulta evidente que este evento generó un profundo miedo e incertidumbre en la población, especialmente en quienes podían ser consideradas personas críticas o referentes sociales y culturales de la época. Además, el impacto del suceso añadió una dimensión de amenaza concreta a un contexto ya cargado de tensiones, mostrando cómo el miedo no solo era un fenómeno psicológico, sino que estaba profundamente arraigado en riesgos reales.

Pues mira, sí que teníamos todavía miedo, porque mira, te voy a decir una cosa... cuando el intento de golpe de Estado [...]. Me vine aquí a Segovia, me metí en la cama y pasé un miedo terrible ¿sabes? Porque a ver qué iba a pasar. Entonces yo aquella noche lo pasé francamente mal. Y al día siguiente busqué con quien hablar aquí en Segovia [...]. Y me dijeron: “Pues mira, te voy a decir una cosa: había una lista y estábamos tú y yo”. (E8)

Las consecuencias del miedo y el trauma experimentado por las familias se manifestaban de manera inesperada en distintos momentos de la vida cotidiana. Actividades aparentemente inocuas, como ver películas o series relacionadas con regímenes totalitarios, como el nazismo y sus devastadoras consecuencias, desencadenaban un profundo dolor emocional en las familias. Estas representaciones actuaban como un recordatorio tangible del sufrimiento vivido, reviviendo memorias traumáticas que aún permanecían latentes y resultaban difíciles de soportar.

Yo recuerdo, por ejemplo, cuando estrenaron una serie en televisión que era “Holocausto”, que eran de las primeras series así que se veían... en el primer momento en el que los nazis empiezan a disparar a unos judíos... en mi casa se armó una... porque mi madre se fue a su habitación a llorar, mi tía dijo: “Por favor apagad la tele”... Simplemente esa imagen... y fíjate no tiene nada que ver con España... no podían soportarlo. Y tuvimos que apagar la televisión... Mi madre no paraba de llorar, con un estado de nervios ¿sabes? (E4)

Este control social se fue extendiendo y penetrando en la intimidad de cada familia, creando una especie de mecanismo clave: la censura en el hogar. Dentro del ámbito familiar, ciertas conversaciones eran cuidadosamente vigiladas, pues creían que cualquier comentario podía todavía poner en riesgo a quienes lo expresaban. Por ello, se fomentaba la autocensura, instaurando silencios y evitando ciertos temas. Incluso, actividades cotidianas, como escuchar música, podían ser vistas como actos arriesgados por algunos miembros de la familia.

Cuando vino la democracia se empezó a hablar un poco más de política y de este tema, pero, por ejemplo, yo me compré un disco de Lluís Llach... en catalán, y mi tía, que vivía con nosotros decía: “Por favor, quítalo que nos van a denunciar los vecinos”. O sea, vivíamos en un constante miedo todavía... Decía: “Que nos van a denunciar los vecinos, no habléis nada, ni digáis nada”, “que no se sepa”, tal que cual... (E4)

Sin embargo, aparecen posturas diferentes frente a un hecho similar en función de la generación. Los padres, sometidos por el miedo y por la necesidad de proteger, reaccionan con enfado y tratan de reprimir las acciones de sus hijos. Sin embargo, los hijos, desde una perspectiva distinta, perciben la situación como una injusticia y se rebelan contra ella.

Bueno a mí me censuraban mucho. Recuerdo que cuando ya era... publiqué un poema en El Adelantado y se cabreó mucho mi madre... porque la dijeron: “Ten cuidado con tu hijo”. Bueno, era alguien de la extrema derecha... y ya mamá se alteró un poco y me dijo: “Es que eres igual que tu padre” ... “qué coño igual que... si lo que hay que hacer es...”. (E1)

El miedo instaurado durante la guerra y la dictadura no solo marcó al magisterio y sus familias en el ámbito inmediato, sino que se infiltró profundamente en su cotidianidad, moldeando su forma de hablar, de relacionarse, de recordar. Este temor, reacción al peligro tangible, fue un mecanismo que perpetuó el silencio como estrategia de supervivencia. Con el paso del tiempo, ese silencio se convirtió en una herida compartida, una barrera que dificultó la transmisión de la memoria y el entendimiento pleno de lo ocurrido. Aun así, el miedo y el silencio no lograron borrar del todo las voces y las historias, que ahora resuenan con fuerza para reclamar el reconocimiento que se merecen.

6.2.3. Condenados a la pobreza: la huella económica de la represión

Hablar de los primeros años de la dictadura implica referirse a una época de hambre, pobreza y condiciones socioeconómicas extremas (Arco, 2009). Fue un periodo marcado por un nivel de vida muy precario para gran parte de la población. La represión franquista contra aquellas maestras y aquellos maestros perseguidos tuvo un impacto económico directo y devastador para las familias, quienes dependían, en gran medida, de los ingresos de los docentes represaliados. Esta represión generó un círculo de pobreza y precariedad que afectó no solo a las generaciones del momento, sino también a las siguientes. Los relatos de todas las familias muestran con claridad las graves consecuencias económicas derivadas del castigo sufrido, ya que se vieron obligadas a enfrentarse a enormes desafíos para sobrevivir.

Entonces, a nivel de la familia, que con la que vivía en ese momento... pues claro, lo notaron mucho, porque se quedaron prácticamente sin recursos económicos. (E6)

La familia de David Bayón muestra el impacto emocional y psicológico de la represión en las familias. Así, las consecuencias de la suspensión de empleo y sueldo del maestro no afectaron únicamente a la estabilidad económica, sino que también destruyeron la estabilidad emocional y los proyectos de vida de estas personas.

Esas son historias familiares que nos cuentan y dices: “Pero ¿cómo y por qué?”. La situación en la que se quedaron... un desastre económico y un quiebro de la vida personal y de la vida familiar absoluto. Totalmente quebrado todo... las expectativas de una persona que había puesto un entusiasmo extraordinario en la educación, en su profesión... (E3)

La familia de Pablo de A. Cobos y Enriqueta Castellanos también recuerda el impacto laboral de la represión. Además de la pérdida de empleo de ambos docentes y el encarcelamiento del maestro, sus persecuciones implicaron la suspensión de las carreras profesionales y la destrucción de oportunidades para seguir construyendo el proyecto vital por el que tanto habían luchado.

Bueno, pues sale mi padre de la cárcel y ¿qué pasa? pues que tiene que mantener una familia muy numerosa y mis padres han perdido los dos empleos por oposición y ya situados, porque ya tenían más de treinta años que era mucho en aquella época. Iban con el siglo... 36... 39 años... Su carrera... sus dos carreras eran brillantes, pero se lo quitan todo. (E2)

Además, la familia de ambos docentes relata la profunda indignación, injusticia y abuso que sienten por haberlo perdido todo. Las familias sufrieron una pérdida total de estabilidad y recursos, dejándoles en una situación de desamparo.

Mis padres, en la miseria de la posguerra, sin... han perdido todo, porque se lo ha robado Franco con malos modos e ilegalmente. Todo es ilegal. Lo han perdido todo. (E2)

Por su parte, la familia de Pedro Natalías describe el desgaste progresivo de sus recursos en aquella época. Aunque disfrutaban de una situación económica holgada antes de la guerra, el conflicto agotó estos recursos. Sin duda, la represión despojó a estas familias de su estabilidad, llevándolas a una situación de dependencia que afectó, incluso, a las siguientes generaciones.

(N1) *Sí, pero yo también pienso: “Claro, nuestra bisabuela tenía mucho dinero. Lo que pasa que claro tuvo que mantener en la guerra... como habían ido a veranear mantuvo a todo el servicio que tenía, que tenía servicio para parar un tren, porque decía que no les iba a dejar en la calle ahora que venía la guerra para que se murieran de hambre”. Entonces, claro, el dinero se fue acabando. Y luego... el caso es que luego, yo tengo la escritura de herencia y sí que luego a mi abuela, por ejemplo, le dejó la casa de Santa María. Pero, claro, llegó un momento en el que ella no podía seguir manteniendo a toda la familia.*

(N2) *Que de pasar de una vida muy fácil y con mucho prestigio a verte en la calle con las niñas y todo lo que... (E9)*

Pese a esta separación del cuerpo de maestros, muchos de ellos sintieron la necesidad de continuar con la enseñanza. Sin embargo, debían hacerlo de forma totalmente oculta, pues la Inspección vigiló, minuciosamente, la participación de maestros depurados en las academias e instituciones educativas privadas. Por ello, sus nombres no podían aparecer por posibles nuevas represalias. Así, la familia de Norberto Hernanz, suspendido de empleo y sueldo, compró, con un claro esfuerzo, una academia en la ciudad de Barcelona.

Le suspendieron de empleo y sueldo, y entonces tuvo que sobrevivir como pudo. Compraron, como pudieron, una academia en Barcelona. Mi madre, que había acabado magisterio, se puso allí a dar clase, y durante una temporada, gracias a mi madre, pudieron ir tirando... porque eran cinco de familia... (E6)

En el caso de la familia de David Bayón, tuvo que trasladarse a otra ciudad y aprovechar el apoyo de un familiar que permitió al maestro seguir vinculado, aunque de manera oculta, en la enseñanza. Así pudo seguir enseñando y contribuir al bienestar de su familia, manteniendo vivo su compromiso con la educación. Sin embargo, había que tener en cuenta que los traslados no suponían una nueva vida para el docente, sino una soledad y

exclusión social evidente, pues eran personas rechazadas y desacreditadas por el franquismo.

La familia se tuvo que reinventar. Dejar de ser la familia de un maestro, porque había sido apartado de la profesión, y tener que ser una familia que se tenía que buscar la vida con ingenio. Lo primero que hicieron fue irse a vivir a Ávila, donde vivía el hermano de mi abuela, que era abogado y capellán militar. Este tenía una residencia de estudiantes que ofreció al abuelo para que la llevara, dando él las clases, aunque figurando oficialmente el nombre de su cuñado. El nombre de David Bayón no podía aparecer en ninguna parte. Al menos así seguía haciendo lo que le gustaba, lo que él sabía hacer... La abuela llevaba toda la intendencia de la residencia de estudiantes, comidas, habitaciones, ropas, etc. (E5)

Sin embargo, el miedo en la sociedad continuaba siendo palpable. Debido a ello, en un momento dado, el maestro se llegó a quedar sin apenas estudiantes en la residencia. Se estaba cometiendo, como relata la familia, una clara injusticia social.

[...] el primer año en la residencia de estudiantes estaban matriculados bastantes chicos internos e iban también externos, pero al año siguiente los padres los sacaron prácticamente a todos menos a tres, porque les dio miedo que hubiera un maestro suspenso. Entonces se quedaron sin ese principal medio de vida. [...] siempre procuramos darle una interpretación lo más comprensiva o humana posible, porque miedo había muchísimo. Estos tres pues eran unos héroes los que se quedaron allí, porque es que las familias eran héroes, y realmente se arriesgaron a mantener a sus hijos allí. (E3)

Por su parte, Pablo de A. Cobos, pasados unos años del final de la guerra civil y una vez la situación de la familia comenzó a estabilizarse, decidió continuar con la enseñanza. Así, tuvo la iniciativa de abrir una academia, la Academia Audiencia.

Y entonces, en el año cuarenta y pocos, mi padre coge por traspaso una academia que se llama Audiencia, porque estaba en la calle de la Audiencia, muy cerca de Sol. (E2)

No obstante, antes de dedicarse a la academia, el maestro y su familia habían intentado previamente ganarse la vida trabajando en un taller de jerséis y género de punto, así como en una lechería, con el único propósito de obtener ingresos para sobrevivir. La lechería se convirtió en su único medio de vida ante la pérdida de su empleo como docente. Sin embargo, no trabajaba de cara al público. El magisterio represaliado estaba desacreditado socialmente, incluso las familias comprendían que debían justificar sus actos para no levantar sospechas.

Tenía una lechería con la cual sobrevive. Él no vende leche, solo transporta los cántaros por la mañana y en la lechería pone a la cuñada que vivía con nosotros, soltera, y a otra cuñada que se ha quedado viuda. Dos cuñadas le llevaron la lechería. Sospecho que sin sueldo, a cambio de comer, pero tiene que darlas de comer. Y, con eso, inmediatamente ya empieza a tener ingresos. (E2)

Una nieta de Pablo de A. Cobos, a través de un mensaje por mensajería instantánea, nos relata los sentimientos que le producía el haberse tenido que dedicar a otros empleos que no eran la enseñanza.

[...] no le gustaba nada y se sentía humillado.

Sin embargo, la familia de Pablo de A. Cobos y Enriqueta Castellanos no fue la única en emprender negocios que nada tenían que ver con su profesión docente. Es probable que dedicarse a otras actividades tuviera un impacto significativo en la identidad de cada docente, ya que les alejaba de su verdadera profesión. Pese a ello, la urgencia de asegurar el bienestar de su familia se convirtió en una prioridad, llevándolos a realizar cualquier trabajo que les permitiera salir adelante económicamente. Así, otra familia que decidió emprender un negocio fue la de David Bayón.

Después de aquello decidieron poner una lechería en Madrid. Primero una en la calle del Águila y luego otra en la calle de Lavapiés. La primera era a medias con unos familiares y luego decidieron separarse y tener su propia lechería. Y ahí otra vez les salva el ingenio de mi abuela, que empezó a ensayar varias recetas de magdalenas hasta que dio con una y dijo: “Yo creo que con esto vamos a poder vivir o sobrevivir”. La famosa receta de un huevo para una docena de magdalenas. (E5)

En otras ocasiones, el impacto surgió en la propia identidad de la familia. La difícil situación económica que vivía la familia de Pedro Natalías llevó a la hija mayor a tener que buscar un empleo. Sorprende que, pese a estar viviendo auténticas penurias, este hecho generara críticas y reproches por parte de otros miembros de la familia, quienes cuestionaron su decisión de trabajar, considerándola inapropiada debido al nivel social que se les atribuía.

(N1) *[...] Bueno, fíjate, cuando mi tía empezó a trabajar de secretaria, la llamaron de Santa María la familia a decir...*

(N2) *Que qué vergüenza.*

(N1) *Que cómo es que se ponía a trabajar de secretaria la nieta de A. F..*

(N2) *Que cómo la nieta de doña A. se ponía a trabajar de secretaria. Que qué vergüenza. Y dice: “Pues dejadnos vosotros dinero”.*

(N1) *Que dejara el trabajo inmediatamente. Y entonces hay una carta que mi abuela le contesta: “Si te parece una humillación, mantenla tú”. (E9)*

En la mayoría de los casos mencionados, las familias se vieron obligadas a trasladarse a lugares alejados de Segovia. Esta decisión, probablemente, estuvo motivada por su deseo de anonimato, pues necesitaban, en cierta medida, reconstruir sus vidas.

En Segovia está claro que no se podían quedar, porque eran las mujeres e hijos de un rojo. Entonces, en Madrid, habría más anonimato. (E9)

En el caso de la familia de Pedro Natalías, el hecho de vivir en distintos domicilios e, incluso, llegar a compartir espacios con otras personas, ilustra la precariedad y la escasez generalizada de recursos durante estos traslados.

Y luego, mi madre decía: “Sí, mira, yo vivía en Atocha”. Y de repente te decía: “Yo vivía en Juan Bravo”. Pero tú no pensabas: “Bueno pues habrán cambiado, habrán ido subiendo...”. No. Vivían en casas... con una habitación para las tres y con cocina compartida. Incluso mi madre decía que a veces si su madre estaba haciendo lentejas y otra persona que vivía ahí metía un huevo cocido en las mismas lentejas para aprovechar la lumbre y todo. Mi abuela se ponía mala... O sea que, claro, son condiciones de vida... (E9)

Ángel Costa, aconsejado por un familiar, buscó nuevas oportunidades laborales en otra ciudad. Sin embargo, aun yéndose de su lugar habitual de residencia, empezar una nueva vida fue muy difícil. El hecho de que los nombres de los maestros y las maestras aparecieran en las publicaciones oficiales hizo que fueran personas públicamente señaladas. Así, el estigma asociado a su situación como maestros destituidos continuó generando tensiones y conflictos.

Bueno, entonces estaban los dos ejerciendo en el pueblo y a mi padre lo destituyeron. Entonces mi tío el militar le dijo: “Oye tú tienes que hacer algo porque...”, entonces mi padre se fue a... no sé si a León o a Zamora. A un sitio de esos para ver si se hacía alférez provisional y ganaba dinero. Y entonces allí tuvo un follón, porque, inmediatamente, se enteraron de que era un maestro destituido. (E8)

Debido a ello, el maestro tuvo que regresar a Segovia, con el fin de conseguir una estabilidad económica.

Estaba allí, entonces claro, no tenía ni oficio ni beneficio, y se vino aquí a Segovia, a casa del tío este militar, para ver si encontraba alguna cosa, porque lo que quería era trabajar en algún sitio. (E8)

No obstante, poco después, su vida cambió aún más, pues fue encarcelado en diferentes prisiones del país hasta permanecer interno en un hospital psiquiátrico. Esta situación generaba un ansiedad persistente, alimentada por la incertidumbre constante sobre su destino y la posibilidad de nuevas represalias. Su último destino fue otro golpe para la familia del maestro, pues, además del estrés emocional, debía lidiar con una cuota para cubrir los gastos asociados al centro.

Entonces, mi madre tenía que pagar una cantidad determinada por estar ahí. [...] Tenía que pagar una cantidad mensual. Ocho pesetas me parece que eran... o quince pesetas. Que era una burrada, porque ganaba ciento y pico al mes, me parece. (E8)

La difícil situación que vivieron las familias del magisterio llevó a algunas a tomar decisiones, como la venta de sus pertenencias personales. Esta urgencia económica evidencia, claramente, la desesperación por encontrar otras formas de subsistir.

En mi casa los únicos libros que había eran los que había dejado mi padre... que, por cierto, los que eran buenos, que estaban encuadernados en piel, mamá los vendió a un señor que pasaba por ahí, para sacar algo de dinero... (E1)

En la conversación con la familia de Ángel Costa, a su vez, se destaca un tipo de solidaridad y resistencia social, reflejo de la cultura rural. Este apoyo vecinal, que desafió el aislamiento impuesto por el régimen, se convirtió en un recurso vital para la supervivencia. Gracias a esta ayuda de los vecinos, la mujer y los hijos del maestro lograron evitar pasar hambre.

Nadie nos ha ayudado nunca. Bueno, vamos a ver... a mi madre la regalaban muchas cosas. Nosotros, puedo decirte, que no pasamos hambre, porque a mi madre la regalaban carne de cerdo, la daban fruta, la regalaban de todo y tal, en el pueblo la gente. (E8)

Sin embargo, no puede ignorarse lo que significa para las familias verse en una situación de mendicidad. Más allá de las necesidades materiales, esta condición pudo representar una carga emocional y social que les afectó profundamente, marcando su experiencia de manera duradera.

Además de la ayuda vecinal, se destaca también el apoyo económico puntual de un familiar, quien, al cubrir gastos médicos que la familia no podía asumir, alivió parte de la carga económica, pues les permitió enfrentarse a una necesidad urgente que, en ese momento, era insostenible.

En cuanto a ayudar económicamente, la única ayuda que yo recuerdo que tuvo es... Fíjate, yo, esta pierna, que es donde tuve la osteomielitis que se me curó cuando se descubrió la penicilina, que fue... yo tenía 16 años. Luego, 38, 49... en el 50 y tantos. Y entonces, cada frasco de penicilina valía una burrada. Y me tenían que poner, cada 6 horas, un frasco de penicilina, que fue por lo que se me curó la osteomielitis... con un antibiótico, si no, no se me hubiera curado. ¿Quién lo pagaba eso? Mi madre no lo podía pagar, y se lo pagaba un hermano suyo... F., que era el mayor, que en Madrid tenía una carnicería. Era carnicero y estaba casado con... G. se llamaba. F. y G. tenían un hijo. Y ese le pagó la penicilina, que luego no se la cobró. Pues le dijo mi madre: “Yo es que no lo puedo pagar, te lo iré pagando poco a poco”. Esa es la ayuda económica... no había más ayuda. (E8)

Durante el franquismo, los hijos y las hijas del magisterio depurado vivieron intensamente las consecuencias de su persecución. La familia de Norberto Hernanz relata un testimonio desgarrador sobre el impacto de esta represión, pues según narra tuvieron que trasladar a sus hijos a las colonias y desde allí ser evacuados a Francia. Algunos de los menores fueron destinados a campos de concentración. En los campos sufrieron todo tipo de privaciones, pues el gobierno francés no quería esa muchedumbre infantil. Así, se hace evidente que la familia del maestro experimentase una tortura psicológica debido a la incertidumbre de su bienestar y las duras experiencias que podían estar viviendo.

Lo que sí que he oído a sus hijos... Sus hijos digamos que sí estuvieron en campos de concentración, porque claro... cuando Franco fue entrando en Barcelona había varias posibilidades que podía hacer mi abuelo, sabiendo que él era de FETE y era socialista, y que entraba Franco. Una opción hubiera sido tratar de marcharse al extranjero con toda la familia, pero claro, dijo: “Tengo tres hijos... qué hago yo por ahí por los Pirineos”. [...] Sin embargo, de los hijos, el hijo pequeño, que es el que te digo que vive,

mi tío M., ese dijeron: “Vamos a mandarle a unas colonias y ya le recuperaremos”. [...] Quiero decir que, durante un tiempo, mis abuelos... mi abuelo y mi abuela vivieron en Barcelona sin saber nada de los dos hijos varones... [...] Entonces eso es lo que más se ha oído hablar en mi familia... las torturas de que no sabes dónde están los hijos hasta que vuelven y tal... (E6)

En el caso de Fuencisla Moreno, suspendida de empleo y sueldo, viuda y con tres hijos a su cargo, se encontró en una situación desesperada, al tener que mantenerles y criarles sola. En aquellos años, las condiciones sociales y económicas fueron otro de los elementos clave para mantener el régimen. Así, las familias más humildes se vieron sometidas a situaciones extremas. El hambre se hizo sentir en todos los aspectos de la vida (Arco, 2009).

Mi abuela estuvo como muy perseguida. Además, la quitaron todo... las becas, la retiraron del trabajo... no la dejaban trabajar... Entonces, bueno... claro, lo pasó fatal, porque económicamente, se quedó sola con las tres criaturas. (E11)

A pesar de la precaria situación personal y familiar de Fuencisla Moreno, la maestra decidió solicitar ayuda al obispo, quien decidió negarle cualquier tipo de apoyo, dejando a la familia en una absoluta situación de desamparo. El hecho de descubrir la represión económica genera en la familia un visible enojo hacia las personas responsables de esa injusticia.

Después de la muerte de mi abuelo, mi abuela Fuencisla lo debió pasar fatal, porque como la quitaron el sueldo... con tres niños y tal, pues... Entonces, fue a pedir ayuda al obispo. Yo tengo una carta del mal nacido de un cura, que le dice al obispo que ni se le ocurra darla ningún tipo de subvención, porque dice: “Era una mujer normal, que iba a misa hasta que conoció al rojo de su marido, de Ángel Gracia. Entonces, a partir de ahí se pasó al socialismo, iba la primera en las manifestaciones y ha sido una activista, y no ha bautizado a su hijo, y patatín y patatán”. Para terminar informando que la denegaran cualquier tipo de ayuda económica o subvención para alimentar a sus hijos. Y no la dieron nada. (E12)

En el expediente de depuración, el cura de Valverde del Majano (Segovia), Matías Gilarranz, señala:

Dña. Fuencisla M, viuda de Ángel Gracia, que se encuentra ahora en Segovia, quien durante su permanencia en el dicho pueblo y antes de contraer matrimonio cumplió debidamente sus obligaciones, lo que no hizo luego que contrajo. Últimamente estaba afiliada al Partido Socialista y marchaba a la cabeza de las manifestaciones públicas del mencionado partido. (AGA, 32/12928)

Después del fallecimiento de la maestra, los hijos se quedaron en una situación todavía más vulnerable y sin un hogar estable, lo que obligó a que cada uno fuera acogido por distintos familiares. Debido a circunstancias particulares, dos de los niños se fueron a vivir a una localidad y otro a otra diferente. Seguramente, esta separación añadió

dificultades emocionales y adaptativas para los niños, quienes no solo habían perdido a sus padres, sino que también se enfrentaron a la distancia familiar entre ellos.

Mi padre y el mediano se fueron con una familia y el pequeño se fue con otra. (E11)

Entonces, en el lecho de muerte, reunió a sus hermanos: “Mirad, me voy a morir. Tengo tres niños. Os tenéis que hacer cargo de ellos. Sí o sí. A mí me gustaría que fueran todos juntos, pero yo comprendo que eso va a ser imposible”. [...] Y dijo: “Mira, M., te tienes que llevar a Á. y a J. a Prádena. “Y tú, M. A., te tienes que llevar a P., que es muy pequeñito. Te lo tienes que llevar contigo a Abades”. Efectivamente, mi padre, Á. y mi tío J. se fueron con M. y J. a Prádena. Y mi tío P., con M. A. y R. a Abades. J. y M., en ese momento, no tenían hijos aún, pero luego empezaron a venir, a venir, a venir, y eso son mis primos, que somos como hermanos. (E12)

A pesar de las difíciles circunstancias que atravesaron los tres hermanos al quedar separados y repartidos entre distintos familiares, uno de ellos recuerda esa nueva etapa de su vida como una sensación de libertad. Es posible que, en medio del cambio y la distancia, encontrara un ambiente de seguridad y protección que llevaba tiempo sin tener, lo que le ayudó a adaptarse más fácilmente.

Para mi tío, Prádena fue como una especie de bendición, porque de repente se vio libre. Estaba acostumbrado a vivir en una capital, en Segovia, en una ciudad, en la que sus padres (mis abuelos) trabajaban todo el día. (E12)

Por otro lado, es relevante resaltar el papel fundamental que desempeñaron las mujeres, pues, aunque a menudo olvidadas, fueron piezas clave en la supervivencia de muchas familias. En numerosas ocasiones, eran mujeres solas que, con recursos limitados y casi sin opciones de trabajar legalmente, debían encontrar la manera de mantener a sus familias (Serrano, 2024). Durante la guerra, las mujeres no solo se encargaron de mantener los hogares, sino que asumieron un rol de resistencia, encargadas de defender a sus seres queridos y luchar por sobrevivir (Egido y Montes, 2018). En este contexto, la familia de David Bayón resalta la relevancia que tuvo el papel de la mujer en el hogar.

[...] pero la abuela fue sustento económico, con su iniciativa, con su imaginación... y el sustento psicológico de lo decidida que es y de lo valiente, de la iniciativa que tenía, de lo resolutiva... (E3)

Por su parte, Enriqueta Castellanos pidió ayuda a varios compañeros y compañeras de Pablo de A. Cobos, con el fin de que realizaran informes favorables para que pudiera salir de prisión. Así, Alicia de la Sota Lodeiro, maestra de la 2.^a sección de párvulos del Grupo Escolar Claudio Moyano, donde el maestro ejercía como director, señaló:

No he visto ni oído nunca que dentro del Grupo hiciese partidismos de ninguna clase. A mi juicio, se limitó estrictamente a lograr el mejor rendimiento pedagógico, cumpliendo con celo y entusiasmo la fundación que le correspondía, inculcando siempre el espíritu del orden, moralidad y disciplina. [...] le creo incapaz de obrar mal y de tener ideas subversivas. (AGA, 32/13150)

Además, en numerosas ocasiones, fueron ellas quienes asumieron la responsabilidad principal de generar ingresos, trabajando largas horas para asegurar el bienestar de la familia. Estas labores, además de permitirles mantener a sus seres queridos, también reflejan la capacidad de resiliencia y liderazgo en la época tan complicada que estaban viviendo.

Y entonces ¿qué hacen? ¿Mi madre qué hace? trabajar como una loca. Consiguió darnos de comer a todos, durante la guerra y en la posguerra igual. (E2)

Sin embargo, es importante tener en cuenta que, en aquella época, las oportunidades laborales para las mujeres eran aquellas “adecuadas a su sexo”, principalmente, limitadas a trabajos de costura. A las escasas oportunidades que tenían las mujeres, se sumaba ser familiares de personas represaliadas durante el franquismo.

[...] mi madre estaba dedicada casi todo el tiempo a tareas que la produjeran algo de beneficio, como puede ser bordar. Ella era gran bordadora en esas cosas. [...] Entonces mi madre se dedicaba, yo creo que se dedicaba más, estoy seguro, a bordar sábanas para novias que se iban a casar... En fin, a trabajar en esas cosas. [...] Mi madre estaba siempre ocupada en sus bordados. La recuerdo siempre con un bastidor de esos redondos... metiendo la aguja, sacando la aguja y todo eso. (E8)

Además, no solo las madres, sino que también las hijas de los docentes se vieron obligadas a involucrarse en estas tareas de costura para poder sobrevivir.

Fueron al instituto por las mañanas y por la tarde trabajaban, porque mi madre, que conocía todo el mundo en Segovia, mareó cielos y tierra. [...] Y consiguió trabajo en una tienda que había en la calle Mayor que se llama “Gibaja”. [...] Y la dieron trabajo. ¿Qué trabajo daban? pues de costura. Mi madre era muy aficionada a las labores. Y entonces, le daban jerséis, guantes, alfombras... Aprendieron a hacer alfombras de nudo. (E2)

Sin duda, dedicarse a la costura era una forma de resistencia silenciosa. Esta labor les permitía contribuir a la economía familiar desde el anonimato, pues podían realizarla en el hogar, evitando la exposición pública, que podría conllevar represalias. Se trataba de una autonomía significativamente limitada.

Pero yo, cuando he leído el libro de Almudena Grandes, creo que el de “Manolita”, justo sale lo que hacía mi abuela y ella, que cosían vainicas para una tienda de Gran Vía. (E9)

Otra consecuencia de esta represión es que muchos docentes asesinados no fueron reconocidos oficialmente como muertos, lo que impidió a sus familias solicitar una compensación económica, que podría haber aliviado su situación económica.

Pero me imagino que aquí no dejaban de seguir siendo la mujer de un rojo, porque, además, claro... Yo creo que habría mucha dificultad, como a él no le daban por muerto... A ver cómo cobras tú una pensión. (E9)

Envuelta entre las estrategias de violencia económica, aparece también una poderosa herramienta: el hambre. Tras la guerra civil, se desencadenó una auténtica hambruna que afectó gravemente a muchos sectores de la población (Barranquero, 2023). Los

gobernantes rebeldes no asumieron responsabilidades, atribuyendo la represión económica a la acción de los “rojos” durante la guerra, el aislamiento internacional o a la “pertinaz sequía”. Sin embargo, esta situación fue aún más crítica para las familias de aquellos docentes represaliados. Marcados como enemigos del régimen, carecían de contactos que pudieran ayudarles y enfrentaban enormes dificultades para acceder a cualquier fuente de ingresos. Todo estaba cerrado para ellos, y el hambre se convirtió en una realidad ineludible que acentuaba su vulnerabilidad.

Y, verdaderamente, mi abuela, mi tía y mi madre pasaron hambre... O sea, no tenían dinero para comer... ¿Qué pasa también? que claro, eran familia de un rojo... entonces tampoco se les abrían muchas puertas... (E4)

En algunos casos, el hecho de refugiarse en un pueblo, motivado por el terrible fallecimiento de los progenitores, se convirtió en una vía de escape frente al hambre.

[...] pero en Prádena no se pasaba hambre, porque había bichos, había animales, había conejos, había legumbres, había huertos... Entonces, era una vida durísima de pueblo, pero el hambre lo tenían cubierto. (E12)

Sin embargo, en los relatos de las familias aparecen otros dos elementos destacados. Por un lado, el afán de proteger a las generaciones futuras de esa hambre; por otro, la profunda conciencia del hambre: quien lo ha vivido no lo olvida, lo lleva consigo y lo diferencia claramente de los caprichos del presente.

[...] ¿se pasó hambre? alguien lo pasaría en casa. Mi abuela pasaría hambre. Yo desde luego nunca pasé hambre, porque había un ejército de gente que estaba dispuesta a darme su pan en cualquier momento. Yo nunca pasé hambre. (E2)

[...] un día que se enfadó conmigo, porque dije yo: “Vaya, no hay nada en la nevera, no sé qué”. Y me dijo: “Tú no sabes lo que es pasar hambre. Que nosotros nos comprábamos cacahuetes, porque eso tenía mucho alimento y lo repartíamos entre las tres, claro”. (E9)

El hambre sufrida durante la posguerra y el franquismo demuestra que ciertos sufrimientos dejan una marca imborrable. Es como si el cuerpo conservara la memoria del dolor, transformando esa experiencia en un recuerdo visceral que perdura en el tiempo. Este aprendizaje, casi instintivo, surge de esa convivencia forzada con la miseria y la carencia absoluta (Serrano, 2024).

6.2.3.1. El techo educativo: límites impuestos por la precariedad

La represión experimentada por estos maestros y estas maestras no solo afectó a la economía familiar. Algunos de los impactos negativos han afectado también a la trayectoria académica de sus descendientes, al punto de no poder alcanzar ciertos logros que deseaban o a los que podían aspirar.

Una familiar de Pablo de A. Cobos y Enriqueta Castellanos cuenta cómo la depuración de ambos maestros, así como la disolución de la ILE durante la guerra, fue determinante

a la hora de abandonar el centro, lo que influyó profundamente en su estado emocional posterior.

Y cuando yo vengo al mundo, pues yo tengo un porvenir brillantísimo. Antes de nacer ya se sabe que voy a venir y el señor Cossío, de la ILE, al que mi padre admiraba y visitaba los domingos, ya le había dicho que por supuesto había plaza para mí en la ILE. [...] Pero la vuelta de mi padre significó dos tragedias. Una es que yo no iba a la ILE, porque la habían requisado... no existía... (E2)

Uno de los hijos de Ángel Costa lamenta cómo la falta de apoyo económico y el contexto familiar en el que creció influyeron profundamente en su vida académica. A causa de estas limitaciones, se vio obligado a estudiar de manera autodidacta y sin recursos suficientes, lo que evidenció la precariedad de su formación y las dificultades de aprender por cuenta propia.

[...] cualquiera de nosotros seguramente pudiera haber ido a estudiar una carrera universitaria a Madrid, que nos hubiera gustado... a mí personalmente me hubiera gustado y tuvimos que estudiar por libre, medianamente, malamente, estudiando en casa, yendo a examinarte a aquel instituto de Segovia o a su Escuela Normal. (E1)

Sin embargo, no fue hasta la edad adulta cuando los hijos comenzaron a reflexionar sobre cómo habría cambiado su vida si el maestro hubiera estado presente. Fue entonces cuando surgieron preguntas sobre las oportunidades y las posibilidades que, quizás, hubieran tenido, tanto en su educación como en su desarrollo personal. Así, el hijo de Ángel Costa expresa, además, un profundo sentido de frustración y resignación por la ausencia de su padre, quien podría haber sido una figura de influencia en su vida.

Yo ahora me doy cuenta, Sara... te lo digo sin ningún tipo de petulancia, hubiera podido llegar a ser, si mi padre... por la cosa económica... me hubiera podido mandar a una universidad, a estudiar en vez de... Pero vamos a mí no me ha gustado la enseñanza, te lo voy a decir sinceramente. [...] Yo hubiera estudiado, pues ya te lo he dicho... medicina o algo así por el estilo. Y entonces he visto que no he podido. Pero entonces no te enterabas... [...]. Bueno, ahora puedo decirlo desde el punto de vista intelectual, como te he dicho antes. Y dices: “Bueno, era un niño, era un joven, iba al instituto aquí. ¿Yo qué hacía? Sacaba notas horribles. Horripilantes.” Y claro, yo en aquella época, mi madre me decía: “Hijo, es que tú no...”, y yo tenía complejos. No sé, pasabas por esa época... Luego después, cuando ya sigo creciendo... [...] Y dices: “Yo no soy tan burro, me parece a mí”. Entonces, miras hacia atrás. Cuando digo: “¿Cómo ahora soy así y entonces era así?”. Y es cuando me doy cuenta de que, si hubiera estado mi padre, económicamente y desde el punto de vista de influencia personal, seguramente yo hubiera seguido una trayectoria diferente, y seguramente al llegar aquí, hubiera podido tener una... Primero hubiera podido ser capaz de hacer una elección. Y al hacer una elección, hubiera hecho otro tipo de estudios, de vida y tal. Y seguramente hubiera... ¿Qué tipo de mejora podía tener? Pues no lo sé. [...] ¿Con mi padre que hubiera pasado? Pues no lo sé. Son preguntas... (E8)

Es evidente que las decisiones familiares, derivadas de las limitaciones económicas, afectaron profundamente al bienestar personal y académico de los descendientes. El impacto emocional y psicológico que sufrieron los hijos de Pablo de A. Cobos y Enriqueta Castellanos refleja el drástico empeoramiento de sus calificaciones, lo que evidencia la influencia significativa de estas circunstancias en su desempeño académico.

Mi hermano tenía cinco años más que yo y era feliz en el colegio, sacaba sobresaliente en todo. Desde el momento en que mi padre le quita el colegio mi hermano decidió que no iba a estudiar más y empezó a ser mal estudiante, y ya le duró toda la vida. Consiguió hacer una ingeniería, la acabó haciendo, y sobrevivió en los empleos... pero no fue feliz nunca. Y yo creo que fue aquel drama, porque si nos hubieran dejado... Pero es que no había dinero tampoco para el tranvía. (E2)

Por otro lado, encontramos el caso de la hija de Purificación Cerezo, quien pudo continuar sus estudios gracias a las becas. Este apoyo económico le permitió acceder a una educación que, de otro modo, hubiera sido inalcanzable para la familia.

La cuestión económica era... Bueno, se buscaban becas y tal. Yo una vez tuve una beca de la Diputación de Oviedo. Me fui a examinar a la Diputación. O sea que se buscaban becas y tal para que la cosa fuese... (E10)

Por su parte, las hijas de David Bayón y Pedro Natalías se encontraron con obstáculos que les impidieron avanzar en su desarrollo profesional y académico, debido a la represión que sufrieron sus padres. En ambos casos, estos ejemplos reflejan de manera clara la triste realidad de cómo los juicios sociales y políticos oscurecieron los méritos personales de sus hijas.

Mi madre y mi tía hicieron oposiciones. No hicieron carrera, pero hicieron oposiciones. Entonces, mi tía G., que es tres años mayor que mi madre, las primeras oposiciones a las que se quiso presentar, no pudo, porque no solamente los que habían sido castigados, como se decía, sino sus propios hijos también... con alguna nota desfavorable. Entonces como mi tía intentó opositar al Estado no pudo, porque tenía una nota desfavorable que decía: "Hija de desafecto al régimen". Entonces, yo no me acuerdo por qué fue, sino porque ya la cosa se suavizó o porque intervino alguien... algún hermano de mi abuela o algún familiar... ya pudo presentarse a las siguientes, pero a las primeras oposiciones no pudo presentarse. (E3)

[...] es que mi madre la prepararon unos compañeros para la reválida... No sé en aquellos años qué exámenes había, y la suspendían una y otra vez. Entonces, mi abuela, a mala uva, la metió en las monjas. (E9)

El trágico y triste final de Ángel Gracia y Fuencisla Moreno significó que uno de los hijos fuera internado en un centro educativo para niños huérfanos. Se trataba de uno de los Hogares de Estudio que se fundaron durante el franquismo a través del Auxilio Social, de la Delegación Nacional de Servicios FET y de las JONS. Aunque en estos lugares se daba preferencia a los menores cuyos padres habían muerto o habían sido heridos en la guerra

siendo parte del bando franquista, también se reservaban algunas plazas para otros huérfanos (Sánchez y Hernández, 2009).

Bueno, primero estaban en Prádena al principio, viviendo, cuando eran niños. Iban al colegio de Prádena. Se prepararon para el ingreso, tenían familia en Sepúlveda, dos maestras también o profesoras de instituto, de enseñanza secundaria, que les prepararon para el ingreso. Mi padre aprobó el ingreso. Entonces el ingreso era en cuarto de bachiller... [...] Y, entonces, en el curso, cuando empezó bachiller, estuvo interno en el Colegio de Huérfanos de San José, en Segovia, que estaba por ahí, por donde está la iglesia de San Sebastián. Ahora ya no existe. (E12)

Sin embargo, la atención en estos Hogares estaba limitada a causa de las malas condiciones de los edificios y el mobiliario, ya que se encontraban en edificios viejos y deteriorados. Además, no disponían de servicios mínimos adecuados: había escasez de espacio para acoger a todos los menores y deficientes condiciones higiénicas y de salubridad, lo que suponía un grave riesgo para su salud y bienestar (Cenarro, 2005; 2009).

Entonces, lo que sí me ha contado muchas veces mi padre es el frío que pasaban allí, los sabañones que les salían en los pies y detrás de las orejas, del frío. Lo pasaban mal, muy mal. Comían todos los días cocido. Las mesas eran de mármol y los garbanzos estaban tan duros que su juego consistía en coger un garbanzo, pegarle así contra la mesa de mármol y a ver quién llegaba más alto. Mi padre... ha vivido una vida durísima. (E12)

Es evidente que los descendientes del magisterio represaliado no pudieron disfrutar de las oportunidades que hubieran tenido en circunstancias normales. La represión sufrida por sus padres y madres les impuso una injusta desventaja académica que marcó profundamente su desarrollo personal y profesional. Esta desventaja, además de afectar a su acceso a la educación, también limitó sus perspectivas de futuro, sometiéndoles a una carga emocional y social clara. Incluso, actualmente, muchos de ellos siguen recordando las secuelas de aquella injusticia que les impidió alcanzar las metas que deseaban y les correspondía.

6.2.4. La soledad impuesta: familias apartadas de la sociedad

La represión ejercida sobre los docentes no solo tuvo un efecto inmediato en ellos, sino que también se extendió a su entorno social. Las relaciones con el vecindario o con su propia familia se vieron afectadas debido a la estigmatización y la discriminación que sufrieron. Los maestros y las maestras eran los principales culpables de lo que estaban viviendo. Abella (2020) recoge claramente ese estigma social. Si habían sufrido esa depuración era “por algo, y algo de ese algo quedaba en los miembros de su familia, como una mancha en la frente” (p. 485).

[...] parece que ellos eran culpables de que les hubieran matado, que se lo buscaron... (E4)

Mi abuela, F., lo que tú hablas... le echaba la culpa a mi abuelo. Dice: “Para qué se mete en eso”. (E10)

Se hace evidente, entonces, el ambiente de cierto aislamiento que sufrieron las familias o la dificultad de poder establecer vínculos más sólidos con otras personas, como gente vecina o amistades. Algunos de los miembros de la familia que sufrieron más estas consecuencias sociales fueron los hijos y las hijas, como señala la hija de Pablo de A. Cobos y Enriqueta Castellanos.

Como los judíos, la estrella en la frente y ya está. Entonces te consideraban rojo porque eras amigo de los de la ILE, nada más. El pecado gravísimo de mi familia es que teníamos amistad con toda la gente de la ILE. (E2)

Las experiencias que vivió la familia de Ángel Costa impactaron notablemente en la percepción y las relaciones que mantenían con algunos vecinos y algunas vecinas del pueblo. La represión sufrida por el maestro era conocida por los hijos de las familias locales, quienes, influenciados por las opiniones de los adultos, desarrollaron una percepción ambigua hacia el maestro y sus hijos. Así, continuaba siendo injustamente etiquetado como enfermo mental.

[...] y ya cuando se juntó a nosotros, me dijo: “Es que mis padres me han hablado muy mal de tu madre”. Me lo dijo así. “Pero vamos ahora que estoy con vosotros me doy cuenta de que eso es mentira”. [...] El amigo de la infancia, el del médico... su madre, C., que era una beata impresionante, esa a mi madre la tenía enfilada, y a nosotros también. Por ese lado nada. E., que era el hijo del herrero... su padre era un liberal a pesar de era un hombre no... de mucha cultura, un liberal. Entonces, hablábamos alguna vez, pero no me preguntaban. Luego cuando fue otro médico, recuerdo a un chico que se llamaba J., que fue maestro y luego practicante, que era un año o dos mayor que yo, sí que me preguntaba: “Oye ¿y tu padre?”, digo: “Pues está...”, y él: “Pues me han dicho que está allí desde la...” porque esto ya teníamos dieciocho o diecinueve años, “desde la guerra, sí”. Y dice: “¿Y vais a verle?”, digo: “Pues sí, vamos a verle”, “¿y cómo no vais con más frecuencia?” decía él, “Pues yo no sé, yo he ido con mi madre siempre que ella ha podido y tal”. Y sí que me preguntaba por él. Pero el único y ya cuando teníamos dieciocho años. Mientras tanto, nada. No me preguntaban porque la gente daba por supuesto que mi padre estaba loco, claro. (E8)

Las etiquetas ideológicas impuestas a las víctimas del franquismo afectaron, directamente, a sus hijos. En este sentido, las hijas de Enriqueta Castellanos y Pablo de A. Cobos fueron perseguidas por la calle y estigmatizadas por la situación que vivió su familia. Este estigma se traducía en un hostigamiento y marginación, lo que afectaba de manera determinante a sus relaciones sociales.

Por ejemplo, mis hermanas adolescentes en Segovia eran perseguidas por la calle, porque eran hijas de rojo. (E2)

La familia de Ángel Costa también recuerda cómo las difíciles circunstancias vividas durante su infancia influyeron profundamente en su vida.

[...] siempre me sentí perseguido por las circunstancias políticas que se habían dado en la época de mi niñez. (E1)

Esta exclusión social fue determinante en las hijas de Pedro Natalías. El estigma asociado a su familia perduró en las relaciones cotidianas, incluso en los pequeños pueblos. El hostigamiento y las humillaciones que sufrieron reflejan el legado de odio que marcó profundamente la sociedad española durante el régimen franquista, evidenciando cómo la ideología impuesta se transmitió de generación en generación. Este acoso imposibilitó cualquier asomo de normalidad en ellas, impidiendo cualquier relación sana y natural.

Bueno, cuando llegaron a Santa María, mi tía la mayor... había niños que no querían jugar con ella porque era hija de un rojo... (E4)

(N1) *Pues es que, claro, Segovia... Bueno, el otro día me contó mi tía esta, que cuando fueron a Santa María huyendo de Segovia, pues que a mi tía los niños no la querían hablar, porque la decían que era hija de un rojo. Eso nunca nos lo contaron.*

(N2) *Yo eso no lo sabía ¿eh?*

(N1) *Decían que en Santa María todo el mundo había sido tan amable... Pues parece ser que no, que no la querían hablar. Pero el alcalde... porque en Santa María no hubo ni una sola muerte. El alcalde era una persona súper... que protegió a todo el mundo y tal. Y entonces, el alcalde, en persona, les dijo a los niños que al próximo que hiciera eso que él tomaría medidas. (E9)*

Sin embargo, uno de los efectos más profundos de esta represión fue el impacto en las relaciones interpersonales dentro de la propia familia. La ausencia de Ángel Gracia y Fuencisla Moreno cambió, completamente, la dinámica familiar, destrozó el futuro de sus hijos, así como las relaciones y los lazos de apego entre los propios hermanos, obligando a uno de ellos a compensar, de manera irremediablemente insuficiente, el papel de los padres. Ante una pérdida, es habitual que el primogénito se muestre preocupado por el bienestar de familiares cercanos (Mesquida et al., 2015). Sin embargo, junto con el duelo que estaban viviendo, este cambio en la dinámica familiar creó una cierta tensión entre los hermanos, la cual afectó al equilibrio de su relación en los años de infancia.

Estaban los dos, pero no se debían llevar muy bien J. y mi padre. Se querían mucho, pero no se debían llevar muy bien, porque mi padre era el mayor y a mi padre le tocó ejercer de hermano mayor. ¡Se quedaron huérfanos tan pequeñitos! Era el mayor y le tocó ejercer de eso. Era el que ponía normas, el que regañaba, el que daba órdenes... y “aquí soy el mayor y aquí mando yo. Y tú tienes que hacer esto y esto y esto”. Entonces, bueno... no se debían llevar muy bien. (E12)

En el caso de Ángel Costa, la etiqueta de ser una persona “enferma”, sumada a su ideología política y a su manera de entender la educación, provocó que algunos familiares tomaran distancia del maestro y su familia. Resulta evidente que el régimen utilizó también estas etiquetas para deshumanizar a aquellos considerados enemigos, transformando lo personal en una cuestión de exclusión social y familiar.

Yo sí que siento que los hermanos de mi madre y hermanas de mi madre, a nosotros... O sea, tenían todos hijos, y algunas veces iban al pueblo. Y sí que siento que había un poco de distanciamiento, porque éramos como los primos del político, del maestro o del loco, como quieras decirlo ¿sabes? (E8)

Pese al paso del tiempo, el estigma social y los prejuicios arraigados en algunos maestros, como Ángel Costa, continúan siendo objeto de discriminación por parte de la sociedad. Esto significa que existe una evidente falta de reflexión crítica y de conocimiento del contexto histórico, pues muchas personas no se han cuestionado las razones de esas narrativas estigmatizantes que les etiquetan. Sorprende y da rabia, entonces, escuchar en algunas conversaciones con familiares que, ya fallecido el maestro y pasadas varias décadas, se les siga etiquetando a causa de la supuesta enfermedad mental con la que se le encerró. Es evidente que este estigma ha afectado a la salud mental y emocional de los familiares, generando confusión e impotencia.

Pasado mucho tiempo... yo la creencia que tenía, Sara, es que mi padre estaba loco. Le llamaban “El loco”. Además, fíjate tú, hasta qué punto, que hace dos o tres años, un día fui a la villa de Fuentidueña, que es un pueblo que me gusta mucho... [...] Y estaba asomado a un mirador que tiene, y se acercó un señor y me dijo: “¿Qué hace usted aquí?”, “pues viendo esto, tal”. Y estuvimos hablando... Fíjate tú, esto hace dos años. Y me dice: “¿Usted conoce esto?”, digo: “Sí, si yo me he criado ahí en Fuentesoto”. Y dice: “Ah, ah, pues ahí...” Era un señor muy mayor. Dice: “Ahí había un maestro que se volvió loco”. Como te lo estoy diciendo. Entonces, a él le llamaban “El loco”. (E8)

La familia de Pedro Natalías también recuerda cómo el estigma social impuesto por el régimen, junto con el dolor infligido a las víctimas, generaba una clara tensión en las reuniones familiares. Las palabras insensibles y ofensivas de una familiar, cargadas de justificaciones sobre los hechos traumáticos, marcaban un claro ambiente de sufrimiento y ansiedad, generando conflictos emocionales en los demás miembros de la familia. Este tipo de conversaciones profundizaban el sufrimiento de las víctimas y, a su vez, evidenciaban la fractura social y emocional que la represión había causado en la familia, mostrando cómo los relatos históricos podían operar como herramientas de exclusión y deshumanización en espacios íntimos como el hogar.

(N1) *Resulta que, por circunstancias de la vida, nuestra otra abuela era una mujer muy culta, pobre, era de Ávila... [...]. Entonces, cuando estábamos un domingo comiendo felices en mi casa... Venían mis abuelos y mi abuela paterna empezaba: “Pues yo la guerra la pasé en Segovia”, dice: “Por las mañanas me iba a vender churros, para sacarme un dinero y veía cómo se llevaban a los rojos a matarlos”.*

(N2) *“Cómo los arrastraban. Claro, algo habrían hecho”.*

(N1) *Entonces, mi madre, que ya te digo que era súper buena, normalmente, se iba a la cocina. [...]*

(N2) *Y mi padre decía: “Bueno, mamá, ya está bien”. Pero, claro, tampoco decía mucho más. “Se los llevaban a rastras por la mañana”.*

(N1) *“Algo han hecho, claro”.*

- (N2) *“De madrugada a matarlos. Luego se oían los disparos”.*
- (N1) *O veía la televisión: “Y eso, como se llevaban a los rojos, igual”.*
- (N2) *Y claro, según pillaba a mi madre...*
- (N1) *“Y Franco, menos mal. Nos daba de comer. A mí y a todos nos salvó”.*
- (N2) *Y nosotras le decíamos: “Abuela, pero a ti te dio de comer tu marido, que tenía dos trabajos”. Y decía: “A., estas te han salido rojas”. Esto también, no creas tú que no crea... Creaba un... Nos poníamos...*
- (N1) *Pero es que me creaba algo hasta a mí. O sea, quiero decir...*
- (N2) *Claro, es que nos poníamos... (E9)*

La humillación se hacía especialmente evidente en las actitudes de rechazo que la abuela mostraba hacia sus nietas. Sus constantes críticas y descalificaciones no solo minaban la confianza e, incluso, la autoestima de las niñas, sino que también erosionaban las relaciones familiares, generando un distanciamiento emocional palpable. Este rechazo, reforzado por una marcada polarización ideológica, intensificaba en las nietas un profundo sentimiento de desarraigo y exclusión, lo que exacerbaba su dolor emocional.

- (N1) *¿Sabes qué pasa? Que luego también... yo creo que a A. le pasó lo mismo. Nosotras siempre tuvimos el sentimiento de que mis abuelos paternos no nos querían mucho. Y para mí siempre era una añoranza, porque mis otros abuelos, que me hubieran querido, no podían estar. Eso también lo hemos vivido. Claro, y es que mi abuela decía abiertamente: “A., es que estas te han salido rojas”. Como: “Te han salido tiñosas”.*
- (N2) *Yo oigo hablar a la gente de mi abuela, no sé qué... Yo no he vivido nunca la sensación de... Yo estuve todas las tardes, que me llevaban porque mis padres trabajaban, a casa de mi abuela y para mí era un trauma terrible. O sea, un año. Al año siguiente les dije: “Por favor, dejadme sola en casa. No quiero ir a casa de...”. No me hacía nada, ni me regañaba, pero... No era una sensación de “qué bien, me voy con la abuelita”. Y, claro, yo ese sentimiento no lo he tenido nunca. (E9)*

Sin duda, la represión extendió su impacto a las familias, relegándolas al margen de la sociedad. El estigma asociado a su legado educativo y social privaron a sus seres queridos de reconocimiento y justicia, sumiéndolas en el silencio y el aislamiento. No solo se buscaba eliminar la influencia de los docentes como referentes sociales y pedagógicos, sino también despojar a sus descendientes del derecho a reivindicar su memoria y dignidad. Era, indudablemente, una estrategia para borrar su papel en la sociedad.

6.2.5. La religión en la vida social

La religión católica fue una herramienta fundamental de control social durante el régimen franquista, ya que la Iglesia desempeñó un papel crucial en la consolidación y legitimación del franquismo. No obstante, durante la época republicana algunos maestros, como Pedro Natalías, cumpliendo con la ley, retiraron los símbolos religiosos de las escuelas, lo que generó una fuerte oposición por parte de sectores conservadores. Su familia relata cómo esta decisión provocó fuertes críticas y desencadenó una campaña de

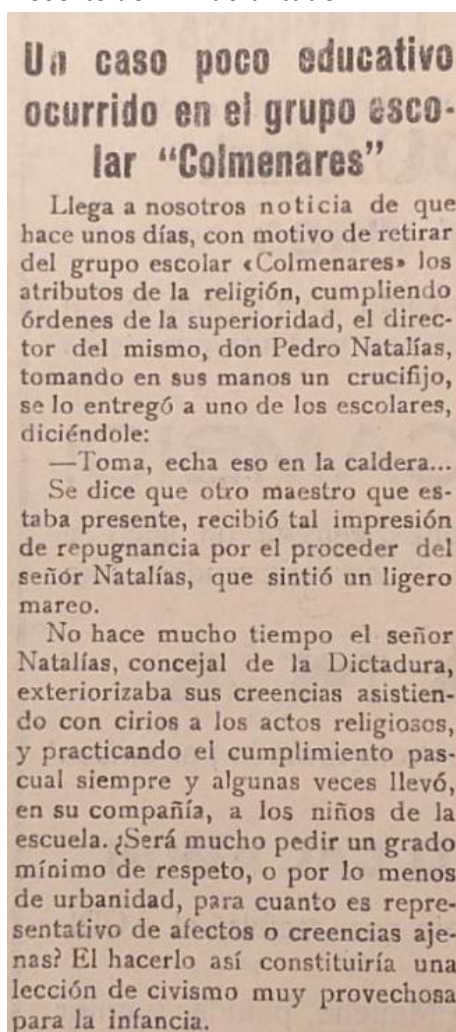
infundio en la prensa local, evidenciando la tensión existente entre los ideales laicos promovidos por la República y la influencia tradicional de la Iglesia en la sociedad.

Claro, ¿qué pasó? Que cuando la ley exigió quitar los signos religiosos de los colegios, él cumplió la ley y guardó todo en un armario... Entonces ahí se armó bastante... Se publicaron en El Adelantado noticias de que él había escupido a un crucifijo... No sé si escupido o algo se inventaron. [...] Y los testigos dijeron que eso no había sido, que lo había guardado en un armario cumpliendo la ley. (E4)

La fuerte influencia de la Iglesia en aquella época quedó de manifiesto cuando el periódico *El Adelantado de Segovia*, publicó, el 20 de enero de 1932, una campaña de difamación en su contra. En esta campaña, se difundió una noticia falsa que afirmaba que Pedro Natalías había obligado a un alumno a arrojar un crucifijo a una caldera. De esta manera, no solo se evidencia la marcada influencia de la Iglesia en el ámbito social y político de la época, sino también el uso de lo que hoy conocemos como bulos o *fake news* para desacreditar y cuestionar, en este caso, la profesionalidad y la reputación del maestro, así como la credibilidad de su labor educativa.

Figura 73

Recorte de El Adelantado



Nota. El Adelantado de Segovia (1932, p. 1).

A partir del 19 de julio de 1936, en las zonas sublevadas, la religión católica fue reinstaurada como la fe oficial del Estado e, incluso, su práctica se convirtió en una obligación tácita. Las celebraciones religiosas regresaron con fuerza y muchas personas que no eran practicantes se vieron obligadas a participar en ellas para evitar represalias (Vega, 2010). La familia de Pablo de A. Cobos y Enriqueta Castellanos resume perfectamente el ambiente religioso impuesto y promovido durante la dictadura.

En los años 40 hubo algo en el aire: que todos éramos muy religiosos. (E2)

Así, el tema de la religión ha surgido en muchas de las conversaciones con las familias, ya que, en este contexto, la religión no solo era un elemento central en la vida cotidiana, sino que también era obligatoria y permeaba a toda la sociedad. Sin importar su creencia personal, la religión se impuso en normas y prácticas que toda la población debía seguir. La religión que se imponía la describe, de forma clara y concisa, la familia de Ángel Gracia y Fuencisla Moreno:

Católica, apostólica y romana. (E11)

A causa del profundo temor que dominaba la sociedad, las familias se sentían presionadas a asistir a misa y a llevar una vida aparentemente en orden con los postulados de la religión católica. No hacerlo podía conllevar la estigmatización, la marginación o, incluso, las represalias. La familia de Pablo de A. Cobos y Enriqueta Castellanos recuerda cómo la práctica religiosa se convirtió en una obligación social. La asistencia a misa era una forma de demostrar lealtad al régimen, pues de no cumplir con esas expectativas, podía acarrear consecuencias más graves.

Y el domingo, para que el alcalde no la denunciara y la cortaran el pelo o la dieran aceite de ricino, el domingo tenía que ir a misa. (E2)

Este miedo a sufrir más represalias también aparece en las conversaciones con la familia de Ángel Costa, quien recuerda cómo la religión se convirtió en una especie de “escudo” ante la vigilancia constante del régimen. El hecho de seguir las normas religiosas del franquismo se volvía una manera de salvaguardar la integridad familiar y evitar la persecución.

El ir a misa, la novena, el oír las campanas... para nosotros en aquellos tiempos era obligatorio. La carrera, el armonio, el visitar al niño Jesús para besarle y todo aquello era obligatorio. La gente se reunía en el pueblo siempre [...]. Nos hacía ir a misa porque tenía miedo. Tenía mucho miedo. (E1)

Iba a todas las misas y a todas las novenas que podía, porque el no ir a la iglesia... estaba condenada ya. (E8)

Sin embargo, estas acciones no garantizaban inmunidad, ya que cualquier alteración en la práctica religiosa ordinaria podía ser interpretada como una muestra de deslealtad al régimen. La familia de Ángel Costa experimentó las consecuencias de este ambiente de control. Así, se refleja en un informe realizado por Benjamín Galindo, vecino de Fuentesoto, cuya copia conserva la familia del maestro: “El día del Corpus, no fueron a

la procesión y pasa por la casa donde vivían, y por burla tenían tendidos los pañales del niño a la puerta”.

Esta forma de control también aparece en el expediente de depuración de Fuencisla Moreno, en el que se observa cómo la población aprendió rápidamente a adaptarse a las normas impuestas por el régimen. Así lo señaló el cura de Valverde del Majano (Segovia):

A pesar de lo que te decía de esta parroquia, tengo la satisfacción de decirte que desde que se inició el movimiento salvador y a los pocos días de fusilar a los cinco de que te hablé, asiste a misa y a la catequesis tres veces más de gente que antes. (AGA, 32/12928)

Finalmente, la religión católica se instauró de manera profunda en la población, además de como una creencia, como una obligación social y política impuesta por el régimen. La presión social para cumplir con las expectativas religiosas era tan fuerte que muchas personas, entre ellas docentes, adoptaron una devoción externa. Así, la religión se arraigó profundamente en la cultura y en la mentalidad de gran parte de la población, convirtiéndose en un componente esencial de la identidad colectiva, como cuenta la familia de Purificación Cerezo.

Y ella era muy religiosa. Pero era... sí, sí, mucho, mucho. Y era sincera, porque cuando era mayor, me acuerdo, que no podía ir a misa y eso... cuando era viejecita. Y entonces, llamamos a un cura, que era muy majo, don J.. Y venía a casa a confesarla. (E13)

En definitiva, la religión desempeñó un papel central en la vida pública y privada durante este periodo, convirtiéndose en un instrumento de control ideológico y social. Para algunos docentes, cuyo compromiso pedagógico estaba orientado hacia la laicidad y la libertad de pensamiento, su falta de religiosidad o su distanciamiento hacia ella fueron utilizados como argumentos para desacreditarlos y marginarlos. Sin embargo, no solo limitó su labor educativa; se impuso en sus familias un clima de terror y autocensura. En este contexto, la imposición de valores religiosos como pilar fundamental de la sociedad condicionó la educación y contribuyó a perpetuar una estructura de poder que asfixiaba cualquier atisbo de diversidad ideológica o cultural.

6.2.6. La involución de las aulas

La nueva escuela, la escuela del régimen, logró ponerse en marcha. Tras la expulsión y eliminación del magisterio que se oponía al régimen, los docentes asumieron sus responsabilidades. El tipo de educación que impartían era marcadamente confesional y sombría, cargada de patriotismo extremo y un afán de venganza, celebrando ciertos momentos del pasado y ocultando las penurias del presente. Además, la supervisión de la Inspección era constante y rigurosa. En ese contexto tan complejo, resultaba casi imposible que surgieran voces disidentes en un magisterio que había sido duramente castigado y humillado (Crespo et al., 1987). Algunas familias son conscientes y recuerdan el estricto control que los inspectores de enseñanza, dirigidos por el régimen, ejercían sobre el sistema educativo que ellos mismos vivieron.

Dirigida por Franco y dirigida por el sistema político que estaba controlado por los inspectores de enseñanza, de enseñanza de la Falange española... esa tradicional de las JONS... que eran los inspectores del “Movimiento”. Iban a la escuela a pedir los famosos cuadernos de rotación... que consistía en que cada día, debía tener una consigna que se le ocurriera al maestro... (E1)

Por su parte, en las conversaciones que hemos mantenido con las familias, surge una idea recurrente: la percepción de una oportunidad desaprovechada, la sensación de pérdida que supuso la instauración de la enseñanza franquista. Frente a una educación renovadora, respetuosa de la infancia y deseosa de transformar la sociedad en términos de desarrollo y justicia –la que practicaron sus familiares–, se percibe que la educación instaurada tras la guerra representa un triunfo de la mediocridad y la ignorancia. Uno de los hijos de Ángel Costa recuerda, claramente, cómo era esa escuela franquista a la que asistió siendo un niño.

Para mí la escuela... yo entonces no me daba cuenta, pero era una cosa horrorosa. Pero no horrorosa porque a mí no me apeteciera ir, sino porque era una escuela terrible. Era una escuela sucia, con verjas en todos los sitios, con setenta u ochenta chicos. Allí no hacíamos más que cantar la tabla de multiplicar, consignas que nos ponían ahí, los maestros que no enseñaban nada... (E8)

Sin embargo, las clases en la universidad no ofrecían un panorama mucho más alentador. La familia de Pablo de A. Cobos y Enriqueta Castellanos relata cómo el ambiente académico en aquella época estaba profundamente condicionado por las restricciones ideológicas impuestas por el régimen.

[...] la mayoría de mis clases de la universidad, que estaban llenas de falangistas ignorantes del todo, que estaban dando cualquier asignatura. Y me tomaban el pelo, porque yo iba a todas las clases y claro, la mayoría era un horror. No decían nada. (E2)

La familia de Ángel Costa relata sus inquietudes sobre cómo la represión durante el régimen provocó una profunda involución en el ámbito educativo. La imposición de una ideología restrictiva y la represión contra el magisterio renovador llevaron al retorno de los métodos de enseñanza tradicionales y pasivos.

Es que el cambio de la preparación de los maestros, de esos maestros renovadores que tú llamas... que es así... a lo otro fue brutal... Yo puedo decirte que esos maestros de la escuela franquista... no digo que fueran analfabetos, pero les faltaba poco... A mí no me han enseñado ninguno absolutamente nada. Y después, en la Escuela Normal, tampoco. (E1)

La familia es plenamente consciente de que esa nueva educación afectó negativamente su nivel de conocimientos, al punto de considerar que la formación impartida por el magisterio o por el profesorado en las Escuelas Normales era pésima y de baja calidad.

La preparación de aquellos maestros era un desastre. [...] O sea, yo cuando fui al pueblo por primera vez... hombre, no digo que fuera analfabeto, porque había estudiado el bachillerato y había leído mucho por mi cuenta... Pero yo pude enseñar algo en la

escuela porque había visto cómo lo había hecho mi madre ¿comprendes? Pero aquello... éramos una serie de maestros absolutamente incultos... los anteriores fueron peores... y eso es así... tal cual... (E1)

Además de la evidente falta de preparación profesional de los maestros del régimen, la familia del docente rememora, incluso, los episodios de violencia física que algunos de ellos ejercían contra el alumnado. Estas prácticas reflejaban una vuelta al tradicionalismo más autoritario, totalmente contrario a los métodos pedagógicos que caracterizaban a sus familiares anteriormente.

Algún maestro sí nos daba miedo. [...] don J.. Ese era una bestia. [...] A mí nunca me pegó, no sé si porque era el hijo de la maestra, pero yo he visto... lo he visto ¿eh? Literalmente, coger a un chico, que además luego fue alcalde del pueblo, cogerlo por la cintura, “¡Eres un desgraciado!”, tirarle para arriba y darle con la cabeza en el techo, porque el techo era muy bajo. Como te lo estoy diciendo ¿eh? Hombre, no pretendía eso él, pero le dio con la cabeza en el techo. Ese era una mala bestia. (E8)

Sin duda, esta involución en las aulas resultaba evidente. La familia de Ángel Costa subraya que el contexto cultural posterior a la guerra era sumamente limitado, lo cual incidía directamente en la incapacidad de muchas personas para percibir y comprender plenamente ciertos aspectos de la realidad. Este empobrecimiento cultural afectaba al acceso al conocimiento, así como a la capacidad crítica de la sociedad, dificultando el conocimiento de lo acontecido en el entorno.

En aquel periodo, como durante toda la posguerra, la cultura era mínima, la enseñanza era mínima, no te enseñaban nada, absolutamente nada. No te dabas cuenta de nada. (E1)

La involución en las aulas no solo tuvo repercusiones en el ámbito cultural. La familia de Pablo de A. Cobos y Enriqueta Castellanos narra cómo el hecho de que sus hijos se vieran obligados a no continuar en el centro donde estaban matriculados generó un fuerte impacto emocional. Esta experiencia, vivida como una injusticia y una pérdida, dejó cicatrices profundas, afectando a su bienestar y marcando su vida de manera significativa y duradera. De hecho, la familia relata que haber tenido que abandonar aquel centro de estudios fue vivido como una auténtica tragedia. La magnitud de esta experiencia fue tal que no fue hasta ser octogenaria cuando una hija de ambos docentes pudo ser consciente de la raíz de sus sentimientos, comprendiendo que su dolor estaba profundamente ligado a aquel episodio de su juventud.

Allí yo lloraba por las noches y no sabía por qué. Y ahora, lo he descubierto ahora. ¿Por qué lloraba yo? porque me habían sacado del colegio, nadie me había preguntado. Y yo echaba de menos a mis amigas, mi maestra, mi colegio maravilloso que imitaba a la ILE en lo que podía. (E2)

Las consecuencias negativas de la represión siguen siendo un recordatorio claro de los efectos devastadores que las destituciones, los encarcelamientos y los asesinatos del magisterio republicano tuvieron en el desarrollo y la calidad de la educación de los años

posteriores. El esfuerzo pedagógico, como relata la familia de David Bayón, se vio abruptamente interrumpido. La eliminación de los docentes comprometidos con la enseñanza y su sustitución por personas sin la formación adecuada, pero leales al régimen, llevó a un retroceso inevitable en la enseñanza. Sin duda, el cambio en la estructura escolar fue tan drástico que el impacto se extendió durante años, afectando la evolución educativa y relegando a los maestros renovadores al olvido.

La guerra y la postguerra supusieron no solo un parón sino un gran retroceso en aquella renovación pedagógica que los maestros, como mi abuelo, habían iniciado y a la que habían dedicado lo mejor de su quehacer profesional. Fíjate lo que ocurre en la escuela, retiran de un plumazo a todos aquellos maestros, por el mero hecho de haber sido maestros con la República... y recordemos que la República era el régimen oficial, la legalidad, y los separan del cuerpo. Pero como necesitan maestros, porque hay niños, ¿qué hacen?, se inventan acreditaciones, es decir, van buscando por pueblos y ciudades a todo aquel que, con muy poquitos conocimientos, básicamente que supiera leer y escribir, le habilitan automáticamente como maestro, previa comprobación de que comulgaba con los principios del “Movimiento”. No es difícil imaginar lo que esto significó para los auténticos maestros, para los maestros con mayúsculas: los retiran y en su lugar ponen gente, ya no vamos a decir sin titulación y sin formación, habría de todo, pero muchos de ellos eran verdaderos ignorantes. El único “mérito” que tenían era que a lo mejor eran de la Falange o que habían estado en su propio bando en ese momento, nada más. El cambio que sufrió la escuela tuvo que ser brutal. (E5)

Este retroceso, además, fue instrumentalizado por el régimen para desacreditar por completo al magisterio renovador, llegando, incluso, a borrar sus contribuciones de la historia y a ocultar la represión que sufrieron. Aún en la actualidad, persisten discursos que presentan de manera negativa sus aportaciones pedagógicas, perpetuando una visión distorsionada de su legado y su papel en el progreso educativo, tal y como relata la familia de Ángel Costa.

(H1) Mira, yo una de las cosas que hablo algunas veces por ahí... que comento... que no se ha hablado lo suficiente de la represión de los maestros en España. Tú ten en cuenta...

(H2) Se ha hablado... en sentido negativo. (E1)

Este ocultamiento del magisterio, así como el borrado sistemático de los nombres y el impacto de estos maestros y estas maestras en la escuela y en la pedagogía, llega incluso a las propias facultades de educación de las ciudades donde ejercieron. Paradójicamente, en los espacios destinados a la formación de docentes, la historia pedagógica local permanece desconocida.

Y que yo me haya enterado... Fíjate, casi con cincuenta años o con cincuenta años. O sea... pues claro, para mí fue... Que yo tampoco en la escuela de magisterio o cuando estudié ni nada se habló de ella. O sea que luego ha sido como... (E11)

Este silencio, este vacío, perpetúa la desconexión entre el pasado y el presente de la educación, privando a las nuevas generaciones de las raíces y las luchas de su profesión.

Sin duda, “recuperar los nombres de las maestras y maestros es imprescindible para reconstruir la identidad de la profesión” (García y Martínez, 2014, p. 128).

6.3. LA MEMORIA HISTÓRICA DE LAS FAMILIAS

Durante los cuarenta años de dictadura franquista, se instauró en la sociedad un sistema basado en el silencio y la represión de la memoria colectiva. Esta estrategia no solo buscaba consolidar el poder político del régimen, sino también borrar cualquier posibilidad de recordar el sufrimiento y las resistencias vividas durante ese período. Este proceso derivó en una especie de olvido colectivo que, lejos de ser una reconciliación genuina, puede interpretarse como un triunfo final del franquismo, al intentar eliminar del imaginario social los hechos históricos ocurridos (Lanz, 2018).

Sin embargo, a pesar de este intento de instaurar una “desmemoria”, con la llegada de la democracia comenzaron a surgir iniciativas dirigidas a recuperar el recuerdo de los hechos ocurridos durante la guerra civil y la dictadura. No obstante, la insuficiente atención a la memoria histórica quedó reflejada en un informe de la ONU de 2014, que señalaba las limitaciones del gobierno español en la reparación de los crímenes contra los derechos humanos cometidos durante este periodo (Chientaroli, 2014). Por ello, las acciones memorialistas buscan confrontar el trauma colectivo y favorecer un proceso de superación basado en el reconocimiento de las víctimas y en la reconstrucción del pasado. Esta recuperación de memoria histórica permite alcanzar una “coherencia vital”, conectando las vivencias del pasado con el presente, de manera que se fomente una comprensión integral de la historia (Gómez et al., 2018). En este contexto, la memoria histórica y democrática se presenta como una herramienta fundamental para reemplazar el concepto “olvidar” por los de “recuperar” y “reparar”.

Gracias a los testimonios y las historias familiares, es posible reconstruir este contexto histórico que, a pesar de su relevancia, sigue siendo en gran medida desconocido e ignorado por amplios sectores de la sociedad. Incluso, dentro de las propias familias, muchas personas continúan descubriendo información sobre la represión que sufrieron sus antepasados.

O sea, de toda la dimensión... la primera dimensión que no conocíamos era la de tu propia familia. Entonces, si desconocías la de tu propia familia, pues desconocías todos los desbarajustes, los líos, los follones... Todavía me sigo enterando de cosas. (E8)

El testimonio de uno de los hijos de Ángel Costa revela que crecieron sin saber quién era y qué hacía su padre. Les robaron, claramente, su historia; conocían el nombre del maestro, pero ignoraban sus vivencias.

[...] y realmente yo creo que, en ese sentido, mi padre no fue realmente conocido por mí, hasta pasados los 20. Bastante tiempo. (E1)

Las familias del magisterio, en su mayoría, desconocían los detalles sobre lo sucedido: las razones de sus encarcelamientos, las causas de su muerte, o las circunstancias concretas de su represión. Sin embargo, algunas familias expresan sentimientos de culpa

por no haber podido actuar frente a este desconocimiento, lo que refleja el miedo persistente que impregnaba a la sociedad de la época. Este temor, profundamente arraigado, impedía cuestionar la narrativa oficial y condicionaba las posibilidades de reivindicar la memoria de estos maestros.

Muchas veces lo he hablado con mi hermano. Bueno, ¿y por qué nosotros entonces no hicimos nada? A ver, estábamos en la época de Franco, por lo más duro... te estoy hablando del cincuenta y pico... Y tampoco sabíamos mucho qué había que hacer. (E1)

Algunas familias interpretan este silencio como un mecanismo de protección. El no hablar de ciertos eventos traumáticos, especialmente aquellos relacionados con el sufrimiento y la pérdida, significaba evitar remover una herida dolorosa. Se trataba de una estrategia inconsciente para preservar el bienestar emocional, evitando la reactivación de los recuerdos que podían causar ese dolor.

A lo mejor en mi familia siempre se ha pensado: si de algo no se habla, no duele. (E9)

Tras la muerte de Franco, comenzó a producirse una apertura progresiva en ciertos sectores de la sociedad, lo que permitió que, poco a poco, se empezara a hablar sobre estos hechos. Comentarios concretos o referencias públicas, como la aparición de documentales o reportajes, comenzaron a generar interrogantes en algunas familias. En este contexto, la familia de Ángel Costa recuerda cómo surgieron las primeras inquietudes y reflexiones sobre lo ocurrido con su padre, iniciando un proceso de búsqueda de la verdad.

Yo me enteré cuando me metí un poco en eso que te he dicho antes, en el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza y tal. Y empezar a hablar con algunos que entendían de política... que si Franco había hecho esto... que si los maestros habían desaparecido, les habían matado [...]. Entonces te vas enterando poco a poco. Pero ya después, cuando llega ya un momento que ya ves en los medios que aparece que los maestros fueron reprimidos y tal, y dices: “Coño, pues entonces voy ya a investigar un poco”. (E8)

Esta investigación que realizan por su cuenta es una clara forma de reivindicar el derecho a la memoria. En principio, las familias tratan de buscar la verdad para ser conscientes de lo que ocurrió. Sin embargo, después lo hacen para que sus seres queridos sean conocidos y valorados, con el fin de reparar, en cierta manera, el daño que sufrieron.

No obstante, hay descendientes, como uno de los hijos de David Bayón, que asumieron la responsabilidad de preservar la memoria familiar y rendir homenaje al maestro. Con el objetivo de dejar constancia, al menos dentro del ámbito familiar, de quién fue y de la importante labor pedagógica que desempeñó, decidió documentar su trayectoria personal y profesional. Además de un gesto de recuerdo, la decisión de su hijo representa una forma de resistencia frente al olvido y de reafirmación de la identidad familiar en el marco de una historia marcada por la injusticia.

Mi padre, una vez que se jubiló, se dedicó a escribir todo esto en un libro para conocimiento interno de la familia. Sin ningún afán de publicación ni de difusión. Él tenía

muchos datos que no quería que se perdieran. Así que nos lo dejó todo por escrito [...].
(E5)

Incluso en este caso, que puede parecer muy diferente a otros, existe desde hace tiempo una voluntad de rescatar la memoria familiar y la historia de este maestro. Sin embargo, hay aspectos de su personalidad y de su trayectoria que no fueron conocidos en su momento por la segunda generación de descendientes; la de los nietos y las nietas. Ellos se encuentran con una atmósfera enigmática, con elementos que no comprenden del todo y que solo cobran sentido al conocer la historia del maestro. Esto obliga a realizar un ejercicio de reelaboración de los recuerdos infantiles. Así lo describe una de las nietas de este maestro en un correo electrónico, en el que aparecen elementos definitorios de la cultura de un maestro republicano:

En el caso de mi abuelo, había un cierto misterio que poco a poco se fue desvelando. A medida que pasaba el tiempo, se hablaba con más claridad y ciertos detalles vividos en la infancia fueron encajando: el chisporroteo insistente de la radio (que más tarde descubrías que se debían a intentos por sintonizar emisoras extranjeras más fiables), libros y revistas que descubrías en su biblioteca (Cuadernos para el Diálogo, Revista de Occidente, Triunfo...).

Pese a ello, no fue hasta la entrada en vigor de la Ley 52/2007, conocida como Ley de Memoria Histórica, cuando pudieron acceder y consultar los archivos oficiales. Esta apertura ha permitido comprender con mayor detalle el proceso de depuración al que fueron sometidos sus familiares, proporcionando una visión más completa y documentada de los hechos, tal y como recuerda la familia de Ángel Costa.

Nosotros no hemos tenido acceso a los papeles hasta que ha salido la ley de la Memoria Histórica... [...]. Que se ha autorizado el acceso a los archivos... Entonces no teníamos idea de esta dimensión... y no se nos ocurrió pensar que no era un hombre enfermo ¿comprendes? (E1)

No obstante, la familia, aunque valora profundamente los avances logrados en el acceso a los archivos y la posibilidad de conocer, finalmente, lo sucedido, reflexiona sobre la tardanza de este proceso. La demora en alcanzar esta verdad ha tenido un impacto significativo, pues uno de los hijos del maestro ya había alcanzado una etapa madura de su vida, estando ya casado, cuando pudo acceder a esta información.

Y mi hermano se fue al archivo del Alcázar de Segovia y allí descubrió documentos de la represión y tal. Y de allí, por alguna razón, le remitieron al archivo del Ejército, que está en Moncloa. Y ya me dijo a mí: “J., ven un día”. Y bueno, nos fuimos un día a ese archivo. Y tenía mi padre un historial... andaría todo. Absolutamente todo. Desde los informes de la guardia civil, desde los informes del cura, de cómo recibió y qué decía la carta de la institución, por qué lo llevaron a Quitapesares... bueno, todo, absolutamente todo. Y ya es cuando te enteras. Pero entonces, yo ya estaba casado. (E8)

Este retraso evidencia los silencios impuestos durante décadas de represión y la lenta transición hacia una memoria colectiva más abierta. En este sentido, acceder a los

archivos y buscar la verdad seguía siendo, en ciertos casos, un acto que no siempre podía estar bien visto por la sociedad, reflejo de los temores y prejuicios heredados del pasado. Un ejemplo revelador es el relato de una de las nietas de Pedro Natalías, quien, para evitar posibles cuestionamientos, juicios o, incluso, la censura presente en los archivos decidió presentarse como escritora para consultar el expediente de depuración del maestro. Se puede considerar una forma actual de represión, que todavía perdura.

[...] yo cuando encontré el expediente, me hice pasar por escritora, porque era más fácil entrar y salir de los archivos. En aquella época tú no entrabas en el archivo de Alcalá de Henares: “Hola, soy la nieta de un...”. [...] Yo lo que hice por si acaso fue: enseñé mi tarjeta de la Autónoma, aunque ya había acabado la carrera hace tiempo, y dije que estaba escribiendo un libro, porque me acababa de leer el de “Soldados de Salamina” y entonces se me ocurrió eso. (E9)

El acceso a estos documentos resultaba impensable para una de las hijas del maestro, seguramente, debido a una combinación de factores sociopolíticos y emocionales profundamente arraigados. Las décadas de represión franquista generaron un ambiente de miedo, silencio y autocensura, donde la búsqueda de información sobre un familiar represaliado podía percibirse como peligroso. Sin embargo, aunque la hija de Pedro Natalías estuvo más directamente vinculada al trauma de la represión, desconocía la magnitud de la situación que se vivió en su familia.

Bueno mi madre cuando le dije: “Mamá, he estado en el archivo de Alcalá de Henares”, “¿para qué?”, “pues es que he conseguido el expediente de tu padre”, y me decía: “Pero hija, cómo se te...”. Bueno ella lo veía... A ella nunca se le hubiera ocurrido... Quizá por eso, porque... no sé, pero estaba alucinada... (E4)

Además de resaltar la importancia de la apertura de los archivos, la familia de Pedro Natalías destaca el papel fundamental de iniciativas, como las impulsadas por el Foro por la Memoria de Segovia. Su trabajo no solo ha permitido arrojar luz sobre las historias de quienes sufrieron la violencia del régimen, sino que ha tenido un profundo impacto emocional en las familias. Como señala la familia del maestro, estas iniciativas han significado mucho más que el acceso a la información, pues su esfuerzo ha contribuido a la reconstrucción de la historia familiar y la resignificación de la memoria colectiva.

Yo a los únicos a los que tengo que agradecer es al Foro por la Memoria de Segovia, a Santiago [Vega Sombría] y a Juan Carlos [García Funes], que han hecho veinte mil iniciativas para traerlos al presente. Y yo tengo que decirte... ellos le han devuelto el padre a mi madre, y a mí me han devuelto a mi abuelo. (E4)

[...] esta investigación a ella le dio la vida. (E4)

Además, la familia recuerda con emoción el momento en el que una de las hijas de Pedro Natalías pudo comprobar que ya era posible hablar libremente, sin el temor constante al “qué dirán”. Se trataba de un acto de justicia tardía pero profundamente significativo, pues el momento representó un giro en la narrativa histórica, donde la verdad y la memoria comenzaron a ser reconocidas públicamente.

Uno de los días más emocionantes de mi vida fue el de la exposición. Yo veía a mi madre casi por primera vez decir: “Joder, pues puedo estar aquí tranquilamente, sin tener que disimular o tener que callarme nada. Y hablan de mi padre tranquilamente y con orgullo”. Ese fue un momento súper emocionante... (E9)

No obstante, a pesar de que la nieta del maestro conocía la historia que rodeaba el asesinato de su abuelo, decidió no compartirla con su madre. Este silencio, profundamente consciente, tenía como única finalidad protegerla del dolor y el sufrimiento que ya cargaba consigo.

[...] a mi madre lo que nunca le conté es que le habían dado semejante paliza... porque me parece hacerle sufrir de forma bastante innecesaria... pero mi madre se enteraba de todo con admiración... Mi tía ya había muerto claro... (E4)

Dentro de estas iniciativas, también se incluyen los trabajos académicos, cuya importancia resulta fundamental para la reconstrucción y el conocimiento de nuestra historia. Las familias de Pablo de A. Cobos y Enriqueta Castellanos, así como de David Bayón destacan especialmente la labor de investigadoras, ya que, gracias a su esfuerzo y trabajo, reivindican su legado, dejar constancia de algunos proyectos que llevaron a cabo y, en cierta manera, hacer justicia.

Y ahora acabo de descubrir, gracias a vosotras, con la tesis de Miriam Sonlleve, que me ha entusiasmado... Pues con la tesis me he dado cuenta de que tenemos que dejar constancia de qué fue la Academia Audiencia, porque es la misma generación de los viejitos que ha tratado en la tesis. (E2)

Solo hacía unos meses que había fallecido mi padre cuando Rosa [Ortiz de Santos] nos localizó. Recuerdo que mi padre muy poco antes de morir se nos decía: “Yo todavía me quedo con la espina de que a mi padre no se le haya reconocido públicamente, ya no solo por la represión que sufrió, [...] sino porque fue un maestro excepcional, un adelantado a su tiempo que, si no llega a ser porque sobrevino la guerra, sus estudios y su labor hubieran tenido una repercusión muchísimo mayor”. Pero bueno, cuando Rosa apareció y nos enseñó sus publicaciones y todo el trabajo que llevaba hecho, nos quedamos muy sorprendidos, muy agradecidos y con un sentimiento de que el reconocimiento por fin había llegado. (E5)

Sin embargo, aunque estas iniciativas son fundamentales en un país democrático, resultan insuficientes. La familia de Ángel Costa critica que, en la actualidad, continúen protagonizando la historia actual los nombres de personalidades vinculadas al franquismo. Así, se evidencia que aún queda un largo camino por recorrer en términos de reparación simbólica y en el reconocimiento de las víctimas, perpetuándose la presencia de un régimen fascista en espacios públicos.

Pues alguno de estos individuos tiene todavía una calle dedicada en Segovia... (E1)

La familia de Pedro Natalías también expresa una crítica contundente hacia la insuficiencia de las iniciativas gubernamentales. Mientras que la exhumación del dictador ha generado una controversia en amplios sectores de la sociedad, la familia sigue sin

conocer el paradero de los restos del maestro. Es evidente que, todavía, existe un abandono institucional y que las políticas de memoria histórica no están respondiendo adecuadamente a las demandas de justicia y reparación.

Entonces cuando veo que el gobierno español va a recoger cadáveres a Rusia de soldados españoles que han luchado allí... me parece súper bien, pero ¿qué pasa, que a la gente que está aquí en las cunetas no las pueden sacar? ¿por qué? Todo lo que ha pasado ahora con sacar a Franco de ahí... La gente indignada... Señor, que mi abuelo está en el suelo, tirado. (E4)

Esta indignación, lejos de ser ajena a la realidad, vuelve a surgir en la conversación con la familia de Pedro Natalías. Tras varias décadas desde el final de la dictadura y la transición, muchos de los grupos empresariales que cotizan en el IBEX 35 lograron acumular grandes fortunas debido a su estrecha relación con el régimen franquista, a través, por ejemplo, del aprovechamiento del trabajo forzado de personas represaliadas (Maestre, 2014). Esta falta de impunidad con la que muchas empresas han continuado operando subraya una clara falta de reparación para las víctimas y sus familias.

Ahora hay gente de veintitantos años... Y tú ves las empresas, que lo hablábamos el otro día... Las empresas del Ibex siguen estando en manos de los mismos. Son los nietos de los que estaban antes. (E9)

Esta insuficiencia en las políticas memorialistas también es señalada por la familia de Ángel Costa. En el caso del maestro, el reconocimiento se limitó, únicamente, a los años de servicio, sin que se llevara a cabo ningún tipo de reparación. Este vacío refleja nuevas violencias e injusticias, pues el gobierno deja a las familias en una situación de desamparo frente a la memoria colectiva.

Todo esto es el expediente que nosotros mandamos a... Solicitando, según la Ley de la Memoria Histórica, para hacer una reclamación del reconocimiento de nuestro padre... A él no lo restituyeron porque era considerado enfermo mental. [...] Mira, lo único que conseguimos es que le reconocieran a mi padre los años de servicio. O sea, le reconocieron treinta y ocho años, seis meses... No nos dieron absolutamente nada, pero le reconocieron, ya una vez muerto, los años de servicio. (E1)

Por otro lado, aunque algunas familias han logrado conocer de manera detallada tanto la trayectoria pedagógica del docente como el proceso de depuración que sufrió, sin necesidad de recurrir a los archivos para reconstruir su historia familiar, valoran el acceso a ellos gracias a la Ley de Memoria Histórica y reconocen la importancia de la consulta a los fondos documentales. La familia de David Bayón considera que este acceso es necesario para contribuir al reconocimiento público y fortalecer el conocimiento de la sociedad.

O sea, nosotros lo sabíamos y más o menos la historia la tenemos clara, pero saber que hay esa ley, que, si en cualquier momento quieres, puedes ir a los archivos, puedes preguntar y ya tienes un cauce como más... [...] que ya hay un cauce para tú poder investigar como familiar. Aunque a ti como persona individual no te repercute, pero

sabes que la cantidad de gente que había... Yo es que eso sí que lo viví... es como que te quitan un tapón. (E3)

Gracias a la apertura de los archivos, la familia de Norberto Cerezo y Purificación Cerezo ha podido acceder a documentos que detallan parte del proceso de depuración que se vivió en su familia. Sin embargo, mientras que el expediente del maestro es mencionado por su descendiente y forma parte del relato familiar, no ocurre lo mismo con el expediente de la maestra, a pesar de que este también existe.

Estoy mirando los documentos... [...] Tengo muchas cosas. A ver, [lee] “comisión superior dictaminadora de expediente de depuración”. Y tengo cómo lo cesaron a mi abuelo, abuelito. Y, después ya los informes de la guardia civil, del cura y del general ese... de Segovia. (E13)

Esta omisión podría responder a diversas razones, como un enfoque prioritario en la figura del maestro dentro de la narrativa familiar o una menor visibilización histórica de las mujeres represaliadas, incluso cuando parte de sus historias están documentadas. Este caso pone de relieve cómo, a pesar de los avances en el acceso a los archivos, las dinámicas familiares y sociales aún pueden influir en qué aspectos de la memoria se destacan o se silencian. En este sentido, la otra parte de la familia de ambos docentes también desconoce y se desinteresa por la existencia del expediente de depuración de la maestra. Se trata de una prueba más de invisibilización femenina.

No sé si se conservará o no. Estará en algún archivo. (E10)

Es evidente que el régimen franquista privó a muchas familias de la posibilidad de conocer realmente quiénes eran sus abuelos o padres. Este robo de identidad no solo implicó la pérdida física de sus seres queridos, sino también el silencio impuesto sobre sus vidas y sus historias. Las generaciones posteriores de estos docentes crecieron rodeadas de personas que, aunque cercanas en términos familiares, eran desconocedoras de la verdad de su pasado.

Por su parte, la familia de Ángel Gracia y Fuencisla Moreno relata que su acceso a los archivos se debió, exclusivamente, a la elaboración de un escrito centrado en la figura de la maestra. En relación con el maestro, no se ha llevado a cabo ninguna investigación adicional, posiblemente debido a la existencia de estudios previos que abordan su figura. De este modo, la investigación en cuestión respondió a intereses específicos.

A los archivos he ido ya con el libro, con lo del libro, pero he investigado más de mi abuela. De mi abuelo no he investigado nada. (E7)

No obstante, gran parte de la información conocida sobre la trayectoria de sus antecesores ha sido obtenida a través de conversaciones mantenidas con otras personas, las cuales han jugado un papel crucial en la reconstrucción de la memoria familiar.

Entonces, lo que he sacado ha sido hablando de aquí, hablando de allá y bueno gente que me ha pasado papeles. (E7)

Sin embargo, el hecho de compartir la información con otra descendiente de ambos docentes ha permitido que esta acceda a un archivo de su ciudad y recabe más información, motivada por una curiosidad personal.

Luego hemos ido contándonos, pasándonos por correos y tal toda la documentación que hemos encontrado. De hecho, yo me subí al archivo. (E11)

En otros casos, el interés de las familias por preservar la memoria de los maestros y las maestras se evidencia en el esfuerzo de sus descendientes por indagar en aspectos pedagógicos destacables de sus antecesores, sin la necesidad de acceder a los archivos. Este proceso, además de recuperar sus nombres y recordar sus vidas, también implica valorar las contribuciones que realizaron en la sociedad de su tiempo, destacando, principalmente, su papel como figuras clave en el ámbito educativo y social. La familia de Norberto Hernanz reconoce que su investigación sobre hechos relacionados con la represión ha sido limitada. Sin embargo, su interés se ha centrado en explorar y preservar, a través de documentos personales del maestro, aspectos relacionados con su labor como docente y su legado profesional.

A ver, yo no he sido una persona que en la familia haya investigado demasiado. Sí que he tenido intención e interés [...]. O sea, yo sí que me he interesado, porque las memorias de mi abuelo, que no están editadas, pero las tenemos en casa y por una serie de conversaciones y tal, yo sí que me he interesado y he tratado de que la memoria de mi abuelo, pues estuviera un poco en el lugar que le corresponde. Esto lo puedo haber hecho a partir de los cuarenta años... porque cuando eres más joven a lo mejor dices: “Bueno, pues es mi abuelo” y le ves como una persona normal, pero luego ya empiezas a ver que le valoran... [...] Entonces yo hace unos, digamos, quince o veinte años, sí empecé a leer más sus cosas. (E6)

Por otro lado, la manera en que distintas generaciones se enfrentan a un mismo hecho revela las profundas diferencias. Mientras la generación de los hijos se vio obligada a ocultar o silenciar los traumas, la generación de los nietos se volcó en la investigación para desenterrar las verdades ocultas, como fue el caso de las nietas de Pedro Natalías. Estas dinámicas reflejan la transformación en la relación de la sociedad con su propia memoria histórica.

Cuando yo le empezaba a contar... Ella decía: “Jo, madre mía, y nunca me han contado nunca nada mi madre y mi hermana”. Estaba como muy sorprendida... (E4)

Además, resulta interesante destacar cómo la historia familiar ha sido transmitida a las generaciones más jóvenes, particularmente a los biznietos y las biznietas de aquel magisterio. Así, los hijos de Ángel Costa se han encargado de narrar quién fue el maestro y su legado. No obstante, aún persisten sorpresas ante acontecimientos desconocidos, lo que pone de manifiesto un cierto interés en explorar y comprender esta parte de su historia.

Los míos saben todo también. Aunque mira, tengo un nieto... El otro día hablando con él por teléfono, le conté una cosa... no sé cómo coincidió que le dije una cosa de papá... y me dijo: “¡Joe! No sabía nada del abuelo.”. (E1)

No obstante, algunos miembros de la familia, a pesar de conocer la historia, tienden a percibirla como algo relegado al pasado. Esta reacción puede reflejar una desconexión emocional o una necesidad de distanciamiento frente a los eventos traumáticos, lo que, incluso, puede interpretarse como un mecanismo de protección personal.

Bueno, los documentos, uno por uno, no los han visto, pero han visto fotografías, saben lo de su abuelo y tal... y ¿reacción? Pues como si fuera una cosa del pasado. (E8)

Sin embargo, este interés no se refleja en todas las familias. Algunos descendientes de Pedro Natalías se centran, únicamente, en anécdotas curiosas o llamativas, como el hecho de que el maestro hubiera coincidido con Antonio Machado, una figura que les resulta de interés porque conocen y han estudiado su obra.

Yo a mis hijos les cuento la historia y de lo único con lo que se han quedado es con lo de Machado. Porque a ellos ya sí que les pilla muy lejos. (E9)

Esta sensación de lejanía, mencionada por la familia de Pedro Natalías, también es compartida por la familia de Ángel Gracia y Fuencisla Moreno. Aunque las generaciones más jóvenes conocen los hechos ocurridos en su entorno familiar, su conocimiento suele ser superficial. Para ellos, las historias relacionadas con la guerra y sus consecuencias parecen algo distante, ajeno a su experiencia directa.

Lo van sabiendo, sí, porque se lo voy contando. De hecho, hoy les he dicho que venías a hablar conmigo y tal. Y sí, sí lo saben. No hemos entrado en profundidad tampoco, porque es verdad que a ellas la guerra... las viene ya muy lejos. (E11)

En otros casos, ya sea por la juventud de las generaciones actuales o por la persistencia del franquismo en la sociedad, que se encargó de borrar y silenciar esta parte de la historia, hay quienes consideran este suceso histórico como un capítulo lejano. Además, en algunas familias, se ha tomado la decisión de no transmitir esta historia, pues las generaciones más jóvenes desconocen por completo esta etapa, lo que ha perpetuado el desconocimiento sobre el legado del magisterio y su contexto.

En esas edades, por ejemplo... El otro día cuando le dije yo: “Uy, ayer vi unos documentales, que hay en la 2...”. Ella: “Vaya tontería...”. Quiero decir, ellos por ejemplo, en el instituto, aunque estudien historia, todavía no llegaron a esa época de la historia de España. Entonces, claro, es una cosa que desconocen totalmente. O sea, van estudiando la historia mundial, incluso, bueno... lo que sea de España. Pero que todavía, a lo mejor, llegado ese momento de la historia, si tienen más conocimiento general, puedes comentarle cosas, pero, hasta ahora... (E10)

Sin embargo, familias como la de David Bayón reconocen la importancia de conocer y estudiar esta parte de la historia. Entienden que, al comprender la realidad de esa época, se puede evitar que los errores del pasado se repitan. Este proceso de reflexión y

recuperación histórica es crucial para educar a las generaciones futuras en la importancia de la memoria, el respeto y la justicia. De esta manera, el conocimiento de lo ocurrido se convierte en una herramienta preventiva contra la perpetuación del régimen franquista y la repetición de injusticias.

Por eso, es muy necesario que se conozcan estas historias tan duras y una lástima que en el bachillerato esto no se estudia adecuadamente. No se estudia adecuadamente la historia de España. Es una deficiencia muy grande en nuestro sistema, que habría que corregirlo, porque no debería volver a pasar. (E3)

La familia de Ángel Costa es plenamente consciente del desconocimiento persistente en la sociedad respecto a esta etapa de la historia. Gran parte de la población permanece al margen, ya sea por la falta de interés o debido a una memoria colectiva fragmentada y parcialmente silenciada. Es evidente, por tanto, la importancia de iniciativas que se enfrenten al olvido, para promover una comprensión integral del pasado.

Es que esa dimensión de la represión hacia los maestros solo es posible pues... alguien que tenga algún interés como tú o alguien que esté implicado como yo, porque los demás que están como al margen, se creen... (E8)

Además, un descendiente de represaliado, que presenta indiferencia o rechazo hacia la memoria histórica en su entorno cercano, puede experimentar una compleja mezcla de emociones y reacciones. La falta de interés o los comentarios que invitan a “no remover el pasado” pueden percibirse como una trivialización de las injusticias sufridas, en este caso por la familia de Ángel Costa, lo que genera frustración e impotencia ante la desinformación y la falta de sensibilidad. Esta desconexión emocional con los valores predominantes en su círculo le puede llevar a una sensación de soledad moral, acrecentada por la percepción de que los demás no comprenden la relevancia del tema ni su sentimiento de injusticia. Sin embargo, lejos de ceder ante estas dificultades, algunos descendientes encuentran en la indiferencia ajena un motivo para reforzar su compromiso con la memoria histórica, alimentando su resiliencia y determinar su lucha por preservar la verdad, honrar el legado de sus familiares y buscar justicia frente al olvido.

Y he salido, muchas veces, muy defraudado, muy sorprendido y muy cabreado. Porque claro, lógicamente, muchos me decían: “Bueno, en todos los sitios se cometieron barbaridades” [...]. Y me he sentido muy defraudado, de verdad, Sara. O sea, nunca he tenido la sensación de que la barbaridad que se cometió con los maestros en todos los sitios, y en Segovia... [...]. Entonces esto, la gente... con amigos ¿eh? Con buenos amigos... me he levantado alguna vez, bueno, y me he ido a casa. Es que vamos, que no me reconozcáis... en fin. (E8)

Por ello, es fundamental reconocer que, aunque hayan transcurrido varias generaciones, las familias de estos maestros y estas maestras continúan siendo, en muchos aspectos, víctimas de la guerra. El sufrimiento y las secuelas del pasado siguen presentes, no solo en el dolor de quienes vivieron la represión, sino también en las heridas que se transmiten a las generaciones sucesivas.

Y nosotros seguimos perdiendo todos los días la guerra. (E9)

Por otro lado, algunas familias reflexionan sobre el legado material de sus antepasados. Un ejemplo es el caso de la familia de Pedro Natalías, quien, durante la conversación, expresó incertidumbre sobre qué hacer con los libros y las revistas del maestro, ya que las generaciones más jóvenes mostraban un evidente desinterés por ellos.

Porque cuando yo me muera, mi hija es capaz de tirarlo ¿sabes? Porque lo que dice A., ellos no le dan ese valor. Una revista de pedagogía de 1927... ¿no? (E9)

En este contexto, en julio de 2024, la familia tomó la decisión de donar estos libros a la *Cátedra de estudios sobre la Escuela Segoviana y la Renovación Pedagógica*, de la Universidad de Valladolid. El propósito fundamental no era otro que preservar el legado pedagógico y contribuir a que su archivo resultara útil para futuras investigaciones y personas interesadas. De igual manera, en marzo de 2025, la familia de David Bayón también donó parte de la biblioteca del maestro a dicha cátedra con el mismo propósito.

Pese a todo, como señalan las familias de Norberto y Purificación Cerezo, y David Bayón, no existe mayor y mejor herencia que el recuerdo. Este recuerdo no se limita únicamente al que guarda una persona sobre su ser querido, sino también el que transmiten otros familiares sobre esa persona. La memoria colectiva y los relatos que se comparten sobre aquellas personas que no están vivas juegan un papel crucial en la perpetuación de su legado, permitiendo que su historia, sus luchas y sus valores sigan vivos en la memoria de la sociedad. En este sentido, el recuerdo se convierte en un acto de resistencia frente al olvido, un medio por el que las generaciones futuras pueden seguir conectadas con el pasado y, de alguna manera, honrar a aquellas que fueron injustamente silenciadas.

Y mientras quede en nuestra cabeza recordarlos... pues ahí están vivos con todo el cariño del mundo. No hace falta que vayamos a llevar unas flores, no hace falta. (E10)

[...] el recuerdo que tengo de mi abuelo es maravilloso, porque además tengo ambos, el mío propio y el que mi padre me transmitió de él. Yo pienso muchas veces que es la mejor herencia que puede recibir una persona, el recuerdo de sus padres, de sus abuelos. Qué más da que te dejen cosas materiales, si al final tú te vas a mover, a guiar y a vivir con todo lo inmaterial que te han transmitido. (E5)

Así, es crucial que estos recuerdos trasciendan el ámbito íntimo de las familias y se conviertan en parte del tejido colectivo de nuestra sociedad. Reconocer la labor de estos maestros y estas maestras no solo honra su entrega y compromiso a la enseñanza, sino que también nos invita a valorar lo que lograron en los ámbitos pedagógico y social. Su impacto no se limitó a las aulas; moldearon generaciones, transformaron la sociedad y dejaron un legado que aún resuena. Hacer visible su historia es un acto de justicia que nos permite aprender del pasado para construir un futuro más consciente y democrático.

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN

En este capítulo se comparan y relacionan los resultados obtenidos sobre la represión franquista y las vivencias familiares del magisterio renovador con los hallazgos de investigaciones previas. Se pone especial énfasis en las consecuencias que esta represión tuvo, no solo en los propios docentes, sino también en sus familias, examinando cómo los testimonios recopilados y los datos analizados se conectan con otras perspectivas y estudios sobre el tema. Además, se reflexiona sobre los aportes que este trabajo realiza al entendimiento de la memoria histórica y la justicia social en el ámbito educativo, destacando las contribuciones específicas en relación con las dinámicas de persecución, las estrategias de resistencia y el impacto intergeneracional de dicha represión.

7.1. LA REPRESIÓN DEL MAGISTERIO EN ESPAÑA

La educación fue uno de los pilares fundamentales durante la Segunda República, ya que gran parte del magisterio más progresista estaba convencido de que a través de ella se garantizaría el progreso social. Este convencimiento no solo se basaba en su papel como generadora de conocimientos, sino también en su capacidad para inculcar valores democráticos y fomentar una sociedad más igualitaria. Como señala Morente (2001b) la apuesta republicana por una educación laica, gratuita y accesible para todos fue vista como una amenaza directa por los sectores conservadores, que percibían en ella un peligro para el orden social tradicional. Los hallazgos de este trabajo confirman la fe de este sector del magisterio en la educación como motor de progreso, como palanca en la que apoyar valores y, desde ahí y desde el incremento cultural de las personas, fundamentalmente de las zonas rurales, transformar la nación. A través de nuestro estudio también se puede confirmar que esta visión progresista de la educación fue una de las razones principales por las que el magisterio se convirtió en un objetivo clave de la represión franquista, un hecho ya documentado por estudios como los de Hernández y Hernández (2009) o Ramos (2006), que destacan la dimensión de esta persecución. El análisis de los expedientes de depuración consultados en este estudio evidencia que los ideales renovadores del magisterio fueron objeto de represión sistemática. Así, en el pliego de cargos de Enriqueta Castellanos se señala que la maestra “no ocultó su ideología indeseable”; y en un informe, ubicado en el expediente de depuración que pretendía justificar de alguna manera las sanciones impuestas, realizado por Desiderio López y Cipriano Martín –ambos vecinos y maestros de Segovia–, sobre Pedro Natalías se menciona que el docente “toleraba en los escolares manifestaciones externas”. Estas personas también son las responsables de un informe realizado sobre Ángel Gracia, en el que señala que “su modo de ser dejaba sentir en la labor de la escuela” o atribuyen expresiones como “ambición ilimitada”. Estos ejemplos muestran que la represión no solo tenía como objetivo la eliminación física o profesional del magisterio, sino también la erradicación de los valores que representaba. En consecuencia, su impacto se extendió más allá del ámbito educativo, afectando a las familias y condicionando la formación de las generaciones posteriores.

Desde el inicio de la guerra civil, el cuerpo docente se convirtió en un foco de atención prioritario, al ser identificado como un colectivo clave para la transmisión de una nueva ideología nacionalcatólica. Diversos estudios, como los de Jiménez (2003a) y Negrín (2016), subrayan que el régimen franquista consideraba al magisterio un instrumento esencial para moldear las mentes de las nuevas generaciones, así como uno de los principales responsables de la situación bélica que atravesaba el país. Esta percepción se sustentaba en la supuesta influencia ideológica que parte del magisterio había ejercido durante la República, inculcando valores democráticos y laicos que, según los sectores conservadores, habían contribuido a la polarización social y política que desembocó en el conflicto. Sin embargo, esta visión no solo simplificaba la realidad, sino que también ignoraba el ideal pedagógico que muchos docentes republicanos encarnaban. Así lo refleja Pablo de A. Cobos cuando describe al maestro como

un santo laico, con santidad que queda en todos los tipos de confesionalismos. Un enamorado de la verdad, del bien y de la belleza, así, con minúsculas, como exige la vida de todos los días. [...] Un hombre que dice a todos la verdad y no teme el ceño fruncido de quien la escucha. (Cobos, 1930, p. 98)

Esta imagen del docente como guía ético y defensor de la verdad resultaba incompatible con la visión del franquismo, que buscaba un magisterio subordinado a los principios del régimen y a la moral católica.

En este contexto, la promoción de una educación laica fue vista como una amenaza al orden tradicional. Un ejemplo de ello se encuentra en el caso de Pedro Natalías, quien, en cumplimiento con la legislación republicana, retiró los crucifijos de la escuela; un gesto que fue interpretado por los sectores reaccionarios como una ofensa a los valores religiosos. Como consecuencia, se desató una campaña de difamación en su contra, reflejo del clima de hostilidad que sentían algunas personas hacia la renovación en la enseñanza.

Así, la ideología nacionalcatólica del régimen franquista, concebida como un mecanismo para erradicar cualquier atisbo republicano, recogida en cuantiosos estudios (Ayllón et al., 2016; Parra, 2021; Sanz, 2019; Xie, 2023), quedó también reflejada en los expedientes de depuración de todos los maestros y las maestras estudiados. En estos documentos se registraron acusaciones vinculadas a su supuesta falta de adhesión a los preceptos religiosos del régimen. En algunos expedientes se exponen cargos explícitos relacionados con la falta de culto católico. En el de Pedro Natalías, por ejemplo, se le atribuye una “irreligiosidad inmoral”; en el de Ángel Gracia, se recoge que “últimamente hacía alarde de irreligiosidad”; mientras que en el de Ángel Costa, el cura de Fuentesoto afirma que tanto el maestro como su esposa acudieron a la iglesia en contadas ocasiones: “de las dos veces que han entrado en la Iglesia la una por lo menos fue por compromiso, burlándose, santiguándose con la mano izquierda”.

Sin embargo, en el caso de las maestras, aunque no solían implicarse en cuestiones religiosas, esto no impidió que fueran igualmente castigadas. Fuencisla Moreno, por ejemplo, fue señalada en su expediente por estar “alejada de la práctica pública de los actos católicos y de hábitos acomodaticios a la moral laica”. No obstante, la represión no

solo quedó reflejada en los documentos oficiales, sino que también se extendió a su vida cotidiana. Tras el fusilamiento de su marido, cuando acudió a la Iglesia en busca de ayuda, no encontró consuelo, sino rechazo. Esta situación ilustra cómo las mujeres vinculadas a los maestros republicanos fueron doblemente castigadas: por su profesión y por su condición de viudas de represaliados, quedando desprotegidas en una sociedad que las excluía.

No obstante, en algunos casos también se encuentran testimonios que destacaban la buena conducta religiosa del docente. En el expediente de Enriqueta Castellanos, por ejemplo, se recoge el informe de una monja del convento en donde se encontraba una hija de la maestra, declarando que “con la frecuencia que le es posible viene a esta localidad a visitar a su hija y, que, lo mismo ella que toda la familia dan pruebas de moralidad y religiosidad”.

Por su parte, coincidiendo con numerosos autores (Gallego, 2017; Morente, 1999; Negrín, 2006; Pozo, 2000), se sancionaron tanto las acciones como las ideas del magisterio durante este periodo. Entre las conductas reprimidas, además de la falta de religiosidad, se incluían la afiliación a partidos políticos, sindicatos y organizaciones con ideologías de izquierda o nacionalista. Aunque algunos maestros estuvieran afiliados a partidos políticos, sindicatos u otras organizaciones, como Norberto Cerezo, quien pertenecía a Socorro Rojo Internacional, las familias no hacen referencia a ello. Este silencio puede interpretarse como un intento de apoliticismo o como una desconexión deliberada de la dimensión política del pasado. Al omitir esta faceta de sus antecesores, terminan reproduciendo, de manera inconsciente, el propósito mismo del régimen franquista: borrar determinadas memorias y narrativas. En este sentido, podemos establecer un paralelismo con los mecanismos de adaptación que tuvieron que adoptar los familiares de los desaparecidos en Argentina, como señala Catela (2000). Durante un largo periodo, los familiares de las víctimas tuvieron que ocultar cualquier vinculación política que pudieran haber tenido las personas desaparecidas, distanciándolas de términos cargados de connotaciones negativas. Al silenciar su historial militante, ya sea dejándolo en privado o ignorándolo por completo, las familias pagaron el precio de presentar a las víctimas como personas comprometidas, alejadas de cualquier acusación política. De forma similar, los familiares del magisterio estudiado pueden haber experimentado una presión similar, viéndose obligados a atenuar o eliminar los aspectos políticos del pasado de sus seres queridos, con el fin de ser aceptados en el relato oficial y no ser estigmatizados.

Por su parte, se sancionaron los comportamientos personales que no se ajustaban a los estándares defendidos y promovidos por el régimen. Las mujeres fueron, en muchos casos, pioneras en romper con el modelo tradicional de mujer que les era impuesto. Así, coincidiendo con el análisis de Pérez (2013), las maestras republicanas destacaron por su valentía e inteligencia, trasgrediendo los roles femeninos establecidos. Un ejemplo lo encontramos en los viajes de estudio que realizó Fuencisla Moreno, llegando a conocer escuelas en el extranjero. Posteriormente, fueron mujeres que aprovecharon las oportunidades que la Segunda República les ofreció para desarrollarse como mujeres

cultas, autónomas e independientes, lo que representaba un desafío directo a los valores predominantes en muchas regiones, sobre todo, en las zonas rurales.

Esta ruptura con el modelo tradicional de mujer resultaba, en cierta manera, peligroso para el régimen, ya que sus figuras eran vistas como una amenaza al orden social que intentaba instaurar el franquismo. Por ello, la represión contra ellas no solo estuvo dirigida a sus ideas políticas, sino también a su comportamiento moral y social. Así, además de eliminar su influencia en el ámbito educativo, se buscaba castigar su autonomía, por el hecho de haber sido mujeres capaces de desafiar los roles impuestos por la sociedad conservadora de la época.

Además, en sus expedientes de depuración se hace mención explícita a la conducta de sus maridos, utilizándola como un elemento para justificar las sanciones. Así, coincidimos con los estudios de Prat et al. (2020) o Blanco (2019), quienes evidencian la existencia de un modelo de mujer impuesto en la época. Las maestras no solo fueron juzgadas por sus propias acciones, sino, en muchas ocasiones, por la relación que mantenían con hombres políticamente significados. De esta forma, el régimen franquista atacó su actividad profesional y las responsabilizó de las conductas de sus parejas, haciendo de su vinculación con hombres republicanos una razón más para su represión.

Este enfoque refleja también cómo las maestras republicanas contradecían los patrones de género del franquismo. Es en un contexto donde el papel de la mujer debía estar limitado al ámbito doméstico y subordinado al hombre, ellas representaban una amenaza por su autonomía e independencia, que no se ajustaba a los valores conservadores del régimen. Los testimonios familiares permiten comprobar como maestras como Enriqueta Castellanos o Fuencisla Moreno no encajaban en el ideal femenino que el franquismo buscaba consolidar. Eran mujeres alejadas del rol tradicional que la sociedad les imponía. De esta manera, secundamos la idea de Avilés (2011) y Guardia (2020) al señalar que las mujeres se enfrentaron a una doble represión por el hecho de serlo, pues se alejaron de los roles tradicionales que se esperaban de ellas.

Por otro lado, cobran especial importancia las delaciones y las denuncias falsas, un fenómeno documentado por autores como Ramos (2005a), con quienes coinciden los resultados de esta investigación. Estas delaciones, muchas veces impulsadas por conflictos personales o intereses ideológicos, como se ha evidenciado con los casos de Pedro Natalías, Norberto Cerezo o Ángel Costa, se convirtieron en un mecanismo clave para justificar esa represión. Asimismo, la lucha por demostrar su inocencia, descrita por Morente (2001b), coincide con las experiencias documentadas en este trabajo. Algunos maestros y algunas maestras responden minuciosamente al pliego de cargos que se les impone, respondiendo a las denuncias carentes de rigor, basadas en rumores y difíciles de refutar, a menudo motivadas por animadversiones personales. De igual manera, coincidimos con el autor al señalar las contradicciones presentes en los informes recopilados: mientras que algunos, como los emitidos por vecinos, calificaban a los maestros como contrarios al régimen (izquierdistas, anticatólicos, etc.), otros informes, provenientes de compañeros de profesión o, incluso, su propio alumnado y las familias

de este les defendían destacando su buena conducta social y su labor educativa, como en los casos de David Bayón o Fuencisla Moreno.

La mayoría de los autores y las autoras se han centrado en analizar la represión ejercida una vez finalizada la guerra civil, destacando que el proceso de depuración del funcionariado público, especialmente del cuerpo docente, no solo fue intenso, sino también prolongado en el tiempo. Como señalan algunos estudios (Agulló y Fernández, 1997; Ramos y Santiesteban, 2023), esta persecución, lejos de ser un fenómeno aislado de la posguerra inmediata, se extendió durante años, convirtiéndose en un mecanismo cuidadosamente planificado y organizado. A diferencia de la purga inicial, más reactiva y basada en la violencia directa, esta etapa posterior buscaba consolidar y perfeccionar los resultados obtenidos durante la contienda: se debía eliminar cualquier vestigio anterior. Los resultados de este estudio coinciden con la visión de estos autores al evidenciar que la persecución al magisterio no solo buscaba erradicar cualquier forma de oposición existente, sino también instaurar un sistema educativo diseñado para prevenir la aparición de futuras disidencias. Este enfoque revela cómo la represión fue una estrategia a largo plazo destinada a consolidar un control absoluto sobre la enseñanza y sus profesiones, que afectó, directamente, a sus familias.

Por su parte, aunque existen estudios que recopilan nombres de maestros y maestras víctimas de la represión franquista (Alvarado, 2015; Costa y Bolaño, 2017; Porto, 2005; Ramos, 2004), solo algunos van un paso más allá y reconstruyen sus biografías, aportando una perspectiva más humana que permite comprender el impacto profesional de la persecución, como los de Ortiz et al. (2019) o Zúñiga (2022). En este sentido, los resultados de esta investigación se alinean con esta perspectiva al mostrar cómo la represión, además de afectar a la trayectoria profesional del magisterio, dejó una huella profunda en su vida personal y en la de sus familias. Al explorar las vivencias de las familias de los maestros y las maestras represaliados, este trabajo contribuye a ampliar esa comprensión humana de la represión, visibilizando el sufrimiento individual, las estrategias de resistencia, el miedo y los silencios que marcaron a las siguientes generaciones, así como el papel fundamental de la memoria en la transmisión de estas experiencias.

7.2. LAS CONSECUENCIAS DE LA REPRESIÓN

Las consecuencias de la represión fueron devastadoras. Algunos autores, como García (2017), Ostolaza (1996) o Vilanova (2015), coinciden en destacar la huella que dejó la persecución al magisterio. La eliminación de docentes identificados con los valores republicanos y su sustitución por personas afines al régimen no solo transformó profundamente el cuerpo docente, sino que supuso la destrucción de una pedagogía moderna, profundamente renovadora y humana. Con ella se perdió un modelo educativo basado en el optimismo pedagógico, el amor a la infancia y la voluntad decidida de transformar la sociedad a través del conocimiento y la formación crítica. La depuración franquista arrancó esta visión renovadora de la enseñanza, sustituyéndola por un sistema sometido a los principios del nacionalcatolicismo, que limitó el pensamiento crítico y

restringió la educación a los dogmas del régimen. Los resultados de este estudio refuerzan estas perspectivas al evidenciar que esta transformación, además de afectar al desarrollo profesional de docentes represaliados, significó heredar un sistema educativo condicionado profundamente por el franquismo.

Sin duda, la represión se extendió durante un largo periodo, por lo que sus efectos siguen siendo evidentes en la actualidad. Al igual que el estudio de Hernández y Arco (2011), coincidimos en que los tres pilares fundamentales de la violencia franquista fueron la represión física, la represión cultural y la represión socioeconómica.

En el ámbito económico, una de las consecuencias más significativas mencionadas por las familias es el hambre. La combinación de la pérdida de empleo y la falta de recursos económicos dejó a muchas familias en una situación de extrema precariedad. Los testimonios reflejan la desesperación de muchas familias que se vieron obligadas a buscar nuevos empleos o a vender objetos personales para poder subsistir. La represión empujó a muchas personas a adoptar estrategias de supervivencia ante la falta de ingresos y recursos básicos. De acuerdo con Arco (2019), Román y Arco (2022) y Serrano (2024), la falta de alimentos no puede entenderse únicamente como una consecuencia del conflicto bélico, sino como una parte de un modelo de gestión económica impuesto por el franquismo. El hambre, coincidiendo con Santiago (2022), funcionó como un mecanismo de control y exclusión para los vencidos, pues no solo llegaba a matar, sino también hacía más vulnerable a gran parte de la sociedad. De ahí la importancia de estudiar cómo estas políticas represivas y estas prácticas afectaron a la consolidación del régimen. Un testimonio de la familia de David Bayón refleja la crudeza de esta realidad: *La situación en la que se quedaron... un desastre económico y un quiebro de la vida personal y de la vida familiar absoluto. Totalmente quebrado todo... las expectativas de una persona que había puesto un entusiasmo extraordinario en la educación, en su profesión...*

En cuanto a las consecuencias sociales, los testimonios corroboran la existencia de lo que autores como Carrillo (2024) y Hernández (2016) denominan la “cultura de la victoria”. Coincidimos con sus análisis al observar que, aunque la posguerra trajo consigo consecuencias trágicas para toda la sociedad, estas fueron aún más devastadoras para los vencidos. El régimen franquista, como demuestran los testimonios familiares, impuso un constante recordatorio de su derrota, marcando a los vencidos con un estigma que perduraba en el tiempo. Este “sello” se convirtió en una carga social, como lo evidencian los relatos de familias como la de Pablo de Andrés y Enriqueta Castellanos, cuyas hijas eran perseguidas por las calles simplemente por ser hijas de un maestro encarcelado. Sin embargo, descubrimos que este estigma también se producía en las familias, como sucede en el caso de Ángel Costa, cuya familia le denominaba de manera despectiva como “el loco” o “el político”. Por ello, las familias tenían el deseo de evitar el estigma a los descendientes ocultando toda la información, optando por el silencio. Así, muchos miembros familiares, sobre todo las madres, optaron por ocultar a los niños esa parte de su historia. Borraron, en cierta manera, sus recuerdos. Este intento de protección recuerda a las técnicas de neutralización planteadas por Matza (1981), las cuales consisten en una

serie de explicaciones que legitiman el comportamiento del individuo estigmatizado desde su propia perspectiva, con el objetivo de reducir la ansiedad que genera el estigma.

Algunos estudios abordan el impacto de la represión en el ámbito personal, subrayando cómo esta se relacionó con la supervivencia. Investigaciones, como las de Fernández y Agulló (1999b) y García (2015), destacan que el miedo a perder el trabajo y enfrentar la pobreza actuó como un potente mecanismo de autocensura. En esta investigación hemos comprobado que el magisterio estudiado tuvo que modificar en cierta medida su labor docente, al no contar con otra alternativa. Por ejemplo, Enriqueta Castellanos, influenciada por las ideas pedagógicas de la ILE, posiblemente continuara aplicando sus métodos en el aula, aunque tuviera que modificar su actitud en el ámbito social para evitar represalias. De manera similar, Purificación Cerezo, tras haber vivido la violencia extrema con el asesinato de su padre y su hermano, se vio forzada a ocultar sus convicciones fuera del aula. Así, ambas maestras, como tantas otras, experimentaron un verdadero exilio pedagógico: aunque no abandonaron su labor educativa, tuvieron que disimular sus principios y adaptarse al entorno hostil que perseguía el legado de la escuela republicana.

Este temor condicionó profundamente las decisiones y el comportamiento del magisterio, quienes optaron por el silencio como estrategia para protegerse a sí mismo y a sus seres queridos. Los datos recopilados amplían esta visión al mostrar cómo ese miedo no solo tuvo un impacto inmediato, sino que se prolongó a lo largo de las décadas en el ámbito familiar. Los testimonios reflejan que los maestros y las maestras perseguidos evitaron hablar sobre su situación para no exponer a sus familias, desarrollando dinámicas de ocultamiento dentro del hogar. Este silencio, lejos de ser un acto aislado, fue transmitido de generación a generación, ya que los descendientes, principalmente los hijos, crecieron en un entorno marcado por el miedo y la desconfianza, incluso hacia su entorno más cercano.

Aunque existen estudios que recogen las vivencias familiares de la represión franquista (Aguilar, 2020; Benayas, 2021; Fernández, 2016; Villasante, 2017), estos se han centrado, principalmente, en aspectos generales del impacto del régimen en las familias de los represaliados, sin profundizar en el caso del magisterio, más allá de los resultados derivados de investigaciones previas (Valdivieso, 2019a; Valdivieso, 2020; Valdivieso y Torrego, 2021; Valdivieso y Cáceres, 2022; Valdivieso, 2023; Valdivieso et al., 2024). Este vacío en la literatura subraya la importancia de este trabajo, que busca ampliar el enfoque centrado exclusivamente en docentes represaliados, incorporando el impacto que la represión tuvo en sus familias. Al explorar esta dimensión, se pone de manifiesto cómo la persecución afectó, además de a los profesionales de la enseñanza, a sus entornos más cercanos, perpetuando las consecuencias de la represión a nivel personal, emocional y social. Sin embargo, sus efectos no se limitaron solo a quienes la sufrieron directamente, sino que alcanzaron a toda la sociedad, especialmente, al ámbito educativo. La represión eliminó a muchos docentes comprometidos con la renovación pedagógica e interrumpió la transmisión de ese legado transformador. Como consecuencia, generaciones posteriores de maestros y maestras se han formado sin conocer plenamente ese caudal

renovador que pudo haber redefinido la educación en España, arrastrando así una pérdida que sigue presente en nuestro sistema educativo.

7.3. LA POSMEMORIA

A pesar de la brutal represión del régimen franquista, nuestra investigación ha demostrado cómo las familias emplearon diversas estrategias de resistencia. Si partimos del argumento de Nash (2013) sobre la resistencia de las víctimas del franquismo, podemos destacar el papel fundamental de las mujeres en la transmisión de la memoria histórica. En nuestro estudio, las mujeres, especialmente las que fueron maestras o las cónyuges de los maestros, no solo fueron víctimas directas de la dictadura, sino también agentes clave en la preservación y la transmisión de la memoria del magisterio.

En un contexto de censura y represión, contar lo sucedido, educar a las nuevas generaciones y mantener vivos los valores democráticos constituyeron actos de resistencia cotidiana. El esfuerzo de estas mujeres en los hogares, coincidiendo con Miñarro y Pijuan (2014), fue esencial para evitar que la memoria de la guerra y la dictadura desapareciera, a pesar de la política de olvido impuesta por el régimen. No obstante, si bien estas formas de resistencia son evidentes en familias como las de David Bayón o Pablo de A. Cobos y Enriqueta Castellanos, encontramos un contraste significativo en el caso de Purificación y Norberto Cerezo, donde la transmisión de la memoria parece haberse diluido. Esta diferencia nos lleva a reflexionar sobre los factores que influyeron en la continuidad o el silencio de la memoria en distintas familias. Para abordar esta cuestión, nos basamos en Ceballos (2021) y Valcuende (2007), quienes sostienen que las políticas de memoria y olvido impulsadas por el régimen franquista debilitaron las memorias de resistencia. La imposición de una memoria oficial, además de desplazar los relatos familiares y ser asimilada por la sociedad, generó una forma de “esclavitud mental” que dificultó la expresión crítica de la memoria reprimida. Este fenómeno persiste en la actualidad, como se evidencia en las políticas de desmemoria impulsadas por el gobierno del PP de Mariano Rajoy, que eliminó el presupuesto destinado a la Ley de Memoria Histórica, y en las acciones recientes de la derecha, como la retirada de placas con los nombres de fusilados en Madrid. La interiorización del discurso oficial ha silenciado las voces disidentes y ha permitido que partidos como VOX y PP minimicen los crímenes del franquismo y obstaculicen el reconocimiento de sus víctimas. La exhumación de Franco en 2019 demostró cómo la sociedad española sigue profundamente dividida, reflejo de una memoria reprimida que aún pesa sobre el presente. Sin una confrontación real con el pasado y una política de memoria inclusiva, esta “esclavitud mental” seguirá limitando la capacidad de la sociedad para construir un futuro basado en la justicia y la verdad.

El estudio de Lavabre (2009) sostiene que la memoria puede ser influenciada dentro de ciertos límites y condiciones específicas. En este sentido, el ocultamiento deliberado del pasado, como ocurrió durante el franquismo, dificulta su transmisión, lo que lleva a que se pierda relevancia en el presente. Pese a ello, un evento evocado repetidamente puede convertirse en una verdad presente, incluso si no corresponde a una realidad histórica.

Así, coincidimos con el trabajo de Kerangat (2019), quien afirma que tanto el silenciamiento directo como el indirecto están vinculados a lo visible y lo invisible, configurando una “verdad” producida en un entorno social determinado y reglamentada por los efectos del poder. Este fenómeno es especialmente relevante en el contexto de represión franquista contra el magisterio, donde el control del pasado se convirtió en una herramienta clave para deslegitimar al magisterio renovador y, en consecuencia, reconfigurar la educación en línea con los ideales del régimen. En este sentido, la presente investigación aporta una perspectiva novedosa al explorar cómo el silenciamiento y la manipulación de la memoria no solo afectaron a los docentes depurados, sino también a sus familias. Las familias se enfrentaron a la dificultad de transmitir sus vivencias en un entorno donde el discurso oficial imponía un relato único y excluyente.

Además, la reflexión de Lavabre (1998) sobre la relación entre el pasado y el presente adquiere especial relevancia al analizar las narrativas familiares de las víctimas: ¿Es el pasado el origen que determina el presente, o es el presente el que da forma al pasado al asignarle sentido y significado? En este caso, se observa cómo el presente de estas familias da forma al pasado al reinterpretarlo y dotarlo de significado, incluso décadas después de los hechos. Por otro lado, también se constata cómo el pasado traumático se mantuvo como un origen determinante en la memoria colectiva, especialmente en las emociones, los silencios y las estrategias de resistencia adoptadas por las familias. Así, estas, marcadas por la represión y la pérdida de seres queridos, optaron por el silencio como una forma de protección ante el miedo a la persecución del régimen, como también coincide el estudio de Ovejero (2020). Un ejemplo claro es el forzado silencio que se vieron obligadas a guardar las descendientes de Pedro Natalías. Sin embargo, este silencio no significó olvido, sino una transmisión fragmentada del trauma que, en muchos casos, se convirtió en una herida latente en las generaciones posteriores. Recordamos, pues, el testimonio de una nieta de este maestro: *mi abuela no estaba bien, mi madre estaba mal, mi tía no estaba mucho mejor y así estamos los nietos*. Sin embargo, a pesar de la imposición del olvido, algunas familias encontraron formas sutiles de resistencia, conservando recuerdos, relatos y objetos simbólicos, como libros o cartas, que permitieron preservar su historia; hechos documentados de igual manera por autores como Domínguez (2008).

El franquismo utilizó la memoria como un campo de disputa para controlar el relato histórico y silenciar las voces disidentes. Este estudio muestra que algunas de las memorias familiares, aunque marcadas por el miedo y el silencio, han resistido este intento de borrado. Así, el trabajo aporta una contribución al estudio de la memoria en situaciones de conflicto, destacando cómo las experiencias de las familias de los docentes represaliados revelan las tensiones entre el control del pasado y la resistencia frente a dicho control, tal y como plantea Lavabre (2009).

CUARTA PARTE

CIERRE Y EPÍLOGO

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

En este capítulo, se da respuesta a los objetivos planteados al inicio de la investigación, valorando en qué medida han sido alcanzados y qué aportes se han logrado a partir del estudio realizado. Asimismo, se abordan las limitaciones encontradas en el proceso, las cuales han condicionado el desarrollo de la investigación, y se proponen futuras líneas de estudio que permiten ampliar y profundizar el conocimiento sobre esta temática, con el objetivo de seguir desentrañando las huellas del pasado y su impacto en el presente. Finalmente, el capítulo concluye con unas reflexiones finales.

8.1. PRINCIPALES CONCLUSIONES

Antes de dar respuesta a los objetivos específicos del estudio, conviene señalar que la principal finalidad de esta investigación ha sido analizar la experiencia y los sentimientos de las familias de maestras y maestros republicanos en la provincia de Segovia en relación con la represión que sufrieron estos docentes, así como indagar en los recuerdos que conservan sobre ellos y en la valoración de su trayectoria pedagógica. Se ha optado por referirse a ellos como docentes republicanos, dado que no solo secundaron las medidas educativas impulsadas por la Segunda República, sino que, en muchos casos, también contribuyeron a su desarrollo antes de su proclamación. Además, entre las principales razones de la represión que padecieron, reflejada en los cargos que se les imputaron, se encuentra precisamente su colaboración con iniciativas republicanas en el ámbito educativo. Para alcanzar el objetivo principal, se plantearon cuatro objetivos específicos, sobre los que se profundiza a continuación.

Explorar la trayectoria profesional del magisterio republicano de la provincia de Segovia y analizar el proceso de depuración que sufrieron

A lo largo del estudio, se ha constatado que los maestros y las maestras republicanos desempeñaron un papel fundamental en la transformación educativa, impulsada, aún más, por la política llevada a cabo por la Segunda República. Inspirados por los principios de una enseñanza laica, pública y basada en métodos renovadores, el magisterio estudiado promovió un modelo educativo que llegase a todos, comprometido con la sociedad. Su labor no se limitó a la enseñanza en las aulas, sino que abarcó la dinamización cultural de los pueblos, la creación de bibliotecas escolares o la incorporación de metodologías inspiradas en la Escuela Nueva y en los principios de la ILE. Además, su trayectoria profesional refleja un firme compromiso con la renovación pedagógica y la mejora del sistema educativo. En este sentido, fueron impulsores de iniciativas profundamente transformadoras, como la puesta en marcha de los Centros de Colaboración Pedagógica, su participación en las Colonias Escolares o en las Misiones Pedagógicas, así como la creación de revistas educativas. Asimismo, promovieron los Congresos Pedagógicos

Provinciales, realizaron visitas a las escuelas más innovadoras del momento y fomentaron el asociacionismo del magisterio, consolidando así una red de docentes comprometidos con la renovación y la democratización de la enseñanza.

A pesar de que a lo largo de la historia se han recogido con mayor facilidad los logros de los maestros, las maestras también desempeñaron un papel esencial en la modernización educativa, enfrentándose, además, a barreras adicionales por el hecho de ser mujeres. Las maestras de esta investigación lideraron proyectos renovadores en sus escuelas, creando, por ejemplo, bibliotecas y comedores escolares, y desempeñaron un rol clave en la formación de nuevas generaciones de docentes. Su participación en las Misiones Pedagógicas, en las Colonias Escolares, así como los viajes que realizaron gracias a las pensiones que obtuvieron, fue fundamental. Pese a ello, su legado ha quedado aún más invisibilizado que el de sus compañeros varones, lo que hace aún más necesario rescatar y valorar su contribución a la educación y a la transformación social de la época.

Con la sublevación militar de 1936 y la instauración de la dictadura, el magisterio republicano se convirtió en uno de los colectivos más perseguidos. La depuración del profesorado, además de ser inmediata, contó con evidentes mecanismos de control y represión.

El análisis de los expedientes de depuración revela que los criterios empleados para juzgar al magisterio eran profundamente ideológicos y arbitrarios. Se examinaban sus afiliaciones políticas y sindicales, su grado de adhesión a la República y cualquier vinculación con organizaciones progresistas o de izquierdas. En muchos casos, la denuncia anónima, los testimonios de compañeros o vecinos o, incluso, cualquier simple sospecha de simpatías republicanas bastaban para ser apartado de la profesión.

Las sanciones impuestas al magisterio estudiado han sido diversas y diferentes en función del género. Desde la suspensión de empleo y sueldo, como fue el caso de David Bayón, Enriqueta Castellanos, Norberto Hernanz o Fuencisla Moreno, o el traslado forzoso, como el caso de Purificación Cerezo, hasta los casos más extremos como la detención, el encarcelamiento, como fue el caso de Pablo de A. Cobos o Ángel Costa, o la ejecución, como sufrieron Norberto Cerezo, Ángel Gracia o Pedro Natalías. A través del estudio de los diversos testimonios y documentos, se ha podido reconstruir la forma en que este proceso afectó a la vida de los docentes y de sus familias, muchas de las cuales quedaron marcadas por el estigma y la precariedad. En muchos casos, las viudas y los hijos e hijas del magisterio sufrieron marginación, dificultades para acceder a la educación y limitaciones para desarrollar una vida profesional plena debido a su vínculo con personas consideradas desafectas al régimen. El miedo y el silencio se impusieron durante generaciones, obligando a muchas familias a ocultar su historia para evitar represalias.

Por su parte, el análisis de la depuración del magisterio segoviano revela que la represión no afectó de la misma manera a los maestros que a las maestras. Mientras que ellos fueron perseguidos, encarcelados o, incluso, ejecutados, las maestras depuradas, además de la inhabilitación profesional, fueron objeto de una represión específica por ser mujeres. A

ellas se les impuso el modelo de feminidad tradicional del franquismo, forzándolas a renunciar a cuestiones relacionadas con su independencia.

Además, se ha evidenciado que la depuración no solo tuvo consecuencias inmediatas para el magisterio castigado o sus familias, sino que también generó un control absoluto del sistema educativo. La eliminación de los docentes republicanos y la sustitución de algunos por profesorado afín al régimen permitió la imposición de un modelo educativo basado en los principios ideológicos del franquismo. La educación pasó a estar marcada por la censura, el adoctrinamiento religioso y la disciplina autoritaria, desplazando los enfoques progresistas que desarrollaban los maestros y las maestras anteriores. Como resultado, el sistema educativo quedó sometido a una estructura rígida que dificultó durante décadas la recuperación de las ideas pedagógicas renovadoras del magisterio segoviano, así como el desarrollo de un modelo educativo más libre y democrático.

Definitivamente, la exploración de la trayectoria del magisterio segoviano y el análisis de su proceso de depuración han permitido comprender con mayor profundidad el alcance de la represión sobre la educación. Este estudio ha puesto en evidencia, además de la violencia ejercida sobre el profesorado, también las consecuencias a largo plazo que tuvo la eliminación de un modelo pedagógico basado en la libertad de pensamiento y en la igualdad de oportunidades. Así, la educación y la sociedad fueron profundamente afectadas, no solo por la pérdida de un magisterio comprometido con la renovación y el progreso, sino también por la imposición de un sistema basado en el adoctrinamiento y la restricción del pensamiento crítico. De esta manera, se perpetuaron las desigualdades sociales, además de generarse un clima de autocensura, frenando los intentos visibles de transformación educativa durante décadas.

Examinar las concepciones pedagógicas y sociales del magisterio estudiado a través de la memoria familiar

Las familias han sido las principales guardianas de la memoria del magisterio segoviano. Gracias a sus relatos, recuerdos y testimonios hemos podido conocer una visión más humana y cercana de estos profesionales de la enseñanza, descubriendo algunas orientaciones sobre su labor pedagógica que, a pesar de la represión, siguen vivas en las memorias familiares.

Desde una perspectiva pedagógica, las maestras y los maestros renovadores de la provincia de Segovia estuvieron profundamente influenciados por las corrientes progresistas de la educación de la época, como la Escuela Nueva, que promovían una educación activa y participativa. Esta concepción pedagógica estaba en contraposición a la educación tradicional, autoritaria y memorística que dominaba España los años previos a la República. Sin embargo, estos docentes consideraban la enseñanza, además de como un medio para transmitir conocimientos, como una herramienta de transformación social y de emancipación de las clases populares.

A través de las memorias de algunos familiares, se han podido recuperar relatos sobre cómo estas concepciones pedagógicas se aplicaban en las aulas. Se destaca el énfasis en la formación integral del niño, que no implicaba solo el aprendizaje de contenidos

académicos, sino también el desarrollo de valores como la solidaridad, la justicia social y la igualdad; en definitiva, el respeto a los derechos humanos. Un claro ejemplo lo recordamos en la pedagogía de David Bayón durante su estancia en Cuéllar (Segovia). A nivel social, el magisterio republicano asumía un compromiso activo en su entorno más cercano, promoviendo la cultura, la ciencia y la participación cívica. En los relatos familiares, se menciona frecuentemente cómo organizaron y participaron en actividades culturales, como las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares o la creación de bibliotecas escolares.

A través de los testimonios familiares, también se ha podido comprobar cómo estas concepciones pedagógicas y sociales se vieron profundamente afectadas por el contexto de represión posterior al golpe de Estado. Las narraciones de las familias revelan la indignación y la tristeza ante la injusticia sufrida por los educadores, quienes, al ser castigados, no solo perdieron su profesión, sino que también fueron separados de su identidad como agentes de cambio social.

Investigar el impacto de la represión sufrida por las familias del magisterio

Tradicionalmente, la investigación ha puesto su foco en los propios docentes represaliados. Nuestro estudio ha puesto de manifiesto que las familias también fueron víctimas directas del proceso de depuración y persecución, enfrentándose a un sufrimiento que trascendió la pérdida del educador y dejó cicatrices profundas en su vida cotidiana.

A través de los testimonios familiares, se ha podido reconstruir cómo la represión, más allá de afectar a los maestros y a las maestras, también afectó a sus seres queridos, quienes vivieron en constante temor, incertidumbre y aislamiento. Las familias fueron objeto de discriminación social, marginación y, en algunos casos, represión directa, como fue el caso de Purificación Cerezo. En algunos casos, los hijos y las hijas de los docentes fueron señalados, sufriendo acoso por parte de vecinos; recordemos las vivencias de las hijas de Pedro Natalías o las de Pablo de A. Cobos y Enriqueta Castellanos.

El impacto de esta represión se expresó en múltiples formas. A nivel psicológico, se vieron bajo una constante amenaza. La sensación de inseguridad era palpable, y el miedo a ser víctimas de más represalias se instaló como una constante en la vida de los familiares, quienes se veían forzados a ocultar su identidad y sus creencias para evitar ser señalados. Esta constante vigilancia y sospecha generó una sensación de desarraigo y desconcierto que perduró durante generaciones.

Además de la represión directa, muchas familias sufrieron un golpe económico devastador. Al ser apartados de su trabajo, las familias no solo perdieron su fuente de ingresos, sino también su estatus social o su posición dentro de la localidad. A menudo, las familias vivieron en la pobreza o se vieron forzadas a abandonar sus hogares, como Purificación Cerezo, quien fue trasladada forzosamente, o las familias de Pedro Natalías o David Bayón, quienes se trasladaron a Madrid, ciudad donde había mayor anonimato y nuevas oportunidades laborales. Esta circunstancia también afectó a la situación de los hijos e hijas del magisterio, quienes, además de lidiar con el estigma social de ser

descendientes de “rojos”, también se enfrentaron a la pérdida de oportunidades académicas.

El impacto social de la represión fue igualmente profundo. Las familias del magisterio quedaron marcadas por el estigma de la “traición” al régimen, una etiqueta que las cerró muchas puertas tanto a nivel profesional como personal. La marginación social fue una constante en sus vidas, dejando a las familias desprotegidas y vulnerables.

Sin embargo, a pesar de la dureza de la represión, las memorias familiares han dejado constancia de las formas de resistencia silenciosa que surgieron en los hogares de los docentes. Aunque el franquismo intentó borrar tanto la figura del maestro como sus ideales pedagógicos, la memoria sobre ellos ha seguido caminos muy diversos en sus familias. En algunos casos, el miedo y la represión impusieron un silencio absoluto durante las primeras décadas, obligando a sus descendientes a crecer sin conocer la historia de sus familiares. Otras familias no comenzaron a recuperar y compartir estos recuerdos hasta entrado el siglo XXI, cuando las nuevas generaciones mostraron interés en reconstruir su pasado. Otras, en cambio, fueron desvelando poco a poco fragmentos de la vida del docente, transmitiendo detalles de su trayectoria y de la represión sufrida. Estas diferencias en la transmisión intergeneracional ponen de manifiesto la complejidad del legado del magisterio republicano y la influencia del contexto político y social en la construcción de la memoria familiar.

Así, el impacto de la represión también es un motor de resistencia y una llamada al recuerdo de lo que fue un proyecto educativo y social profundamente transformador.

Analizar la posmemoria de las familias del magisterio seleccionado, estudiando cómo las generaciones posteriores han reconstruido y resignificado su legado en el contexto actual

La posmemoria, entendida como el proceso de transmisión de experiencias y recuerdos de una generación a otra, desempeña un papel fundamental en la preservación de la memoria histórica y en la reconstrucción de identidades que fueron fragmentadas y silenciadas por la represión. En esta investigación, se ha podido comprender cómo los descendientes han abordado el legado de sus antepasados y han transmitido su memoria, tanto a nivel familiar como social.

La memoria del magisterio, marcada por la represión y el silencio, ha sido preservada en las generaciones siguientes de diversas formas. En algunos casos, las familias han desempeñado un papel activo en la preservación de sus historias, a pesar de las dificultades que implicaba mantener viva una memoria que había sido sistemáticamente silenciada. Sin embargo, ese silencio ha sido la causa por la que otras muchas familias desconocieron verdaderamente lo ocurrido en su propia historia.

A lo largo de la investigación, los testimonios de las generaciones posteriores han mostrado cómo la memoria ha sido abordada y resignificada a medida que han pasado los años. En algunos casos, la reconstrucción de la memoria familiar ha implicado una recuperación activa, por ejemplo a través de la búsqueda de documentos y objetos que

podieran dar cuenta de la vida y trabajo de estos profesionales de la enseñanza. Además, la falta de reconocimiento oficial por parte del Estado ha llevado a algunas familias a preservar la memoria de sus antepasados por sus propios medios, escribiendo sobre ellos o asistiendo a actividades que promueven el reconocimiento y la reparación histórica de los represaliados.

Sin embargo, la resignificación del legado del magisterio no se ha limitado a la mera conservación de sus historias. En muchas familias, especialmente en la generación de los nietos y las nietas, ha habido un proceso de reinterpretación de los ideales pedagógicos y sociales que caracterizaron a estos docentes. La transmisión del legado ha adquirido nuevas significaciones, adaptándose a los tiempos actuales y reinterpretando el papel de la educación como herramienta de transformación social. Así, algunos descendientes han asumido que los valores que defendían sus antepasados son un principio activo que debe ser incorporado al presente.

No obstante, este proceso de recuperación no ha sido homogéneo. En las entrevistas realizadas, se ha constatado que algunas familias han optado por destacar únicamente la dimensión estrictamente educativa de sus antepasados, omitiendo o minimizando su implicación en ámbitos sociales, sindicales, políticos o ideológicos. Este silenciamiento selectivo puede explicarse por dos razones principales. Primero, se puede trazar un paralelismo con el fenómeno ocurrido en Argentina después de la dictadura, tal como lo describe Reati (2007). En Argentina, en los primeros tiempos tras la dictadura, se despolitizaba la memoria de los desaparecidos bajo la teoría oficial de los “dos demonios”, que presentaba lo ocurrido como un enfrentamiento entre dos bandos opuestos: las fuerzas armadas y las organizaciones guerrilleras. De manera similar, en el contexto español, ha calado la idea de que tanto franquistas como republicanos eran igualmente responsables de la violencia y la barbarie, lo que lleva a muchos descendientes a sentirse incómodos con la idea de que su familiar podría haber pertenecido a un bando u a otro.

En segundo lugar, también hay una valoración negativa a la política en el contexto actual de nuestro país, en el que cualquier referencia a la política se percibe generalmente de forma despectiva. Esta actitud ha influido en muchos familiares, quienes han preferido despolitizar la memoria de sus antepasados para evitar la estigmatización o el rechazo social. Esta despolitización de la memoria, por tanto, refleja no solo un posible proceso de reconciliación con el pasado, sino también una adaptación a las sensibilidades políticas y sociales contemporáneas, en las que las asociaciones ideológicas del pasado pueden verse como divisivas o conflictivas.

Finalmente, conviene señalar que al igual que la represión de los maestros y las maestras fue diferente, en términos de memoria la transmisión intergeneracional tampoco ha sido igual. La figura del maestro represaliado ha sido reivindicada con mayor facilidad en el relato familiar e histórico, mientras que el de las maestras ha tendido a diluirse, en parte porque muchas de ellas fueron forzadas al silencio o a la resignación en el ámbito doméstico. Esta diferencia en el recuerdo y en la visibilización de su legado pone de

manifiesto la necesidad de seguir profundizando en el impacto de la represión desde una perspectiva de género.

8.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A lo largo del desarrollo de esta investigación, se han identificado diversas limitaciones que han condicionado tanto el proceso de investigación como los resultados obtenidos.

La primera limitación que encontramos ha sido la falta de formación específica de la investigadora en historia de la educación. Si bien se ha construido a partir de trabajos previos (TFG y TFM), no se cuenta con una formación formal en historia de la educación. Esto puede haber limitado la profundidad de ciertos análisis historiográficos. No obstante, esta limitación, paradójicamente, ha significado una oportunidad, pues ha originado la necesidad de buscar procedimientos informales de formación para poder interpretar muchos de los elementos de esta parte de la historia de la educación.

Otra de las principales limitaciones ha sido la localización de descendientes vivos del magisterio seleccionado, una tarea especialmente compleja en el caso de las maestras. Esta dificultad se debe, en primer lugar, al cambio en el orden de los apellidos, que tienden a desaparecer en las generaciones posteriores. En segundo lugar, al contexto sociocultural de la época, marcado por un machismo estructural que relegó a las mujeres a un segundo plano, invisibilizando su labor profesional y sus aportaciones a la educación y la enseñanza. Estas circunstancias han derivado en una escasez de registros o documentación sobre sus trayectorias, lo que dificulta, considerablemente, la posibilidad de reconstruir sus historias.

Asimismo, la sensibilidad que todavía suscitan ciertos temas asociados a la memoria histórica ha supuesto otra barrera en la investigación. Algunos familiares manifestaron su rechazo a participar en el estudio por recelo a involucrarse en cuestiones percibidas como politizadas. Esta resistencia ha limitado el acceso a testimonios orales y documentación personal, afectando al conocimiento y la reconstrucción detallada de sus historias.

Otra de las limitaciones identificadas tiene su origen en el silencio impuesto por el franquismo que, en muchos casos, continúa vigente en las dinámicas familiares. Este silencio prolongado no solo ha llevado al olvido de historias personales, sino que también ha desalentado a las generaciones actuales de recuperar y transmitir ciertos aspectos de su memoria familiar. Así, muchas de las historias de maestros y maestras renovadores han quedado irremediablemente fragmentadas o se han perdido por completo. Junto a este silencio impuesto se suma la falta de fuentes para historiar la represión, lo que ha hecho aún más compleja la recuperación de las historias del magisterio.

A causa de este silencio, pueden haber existido posibles omisiones en la selección de familias de docentes renovadores. De esta manera, no se puede descartar que algunas figuras relevantes hayan quedado fuera del estudio debido a las dificultades de acceso a los archivos. La represión franquista y la política de restricción documental desde la transición han dificultado la recopilación de información, lo que podría haber condicionado la muestra final de casos analizados.

Además, durante la investigación, se ha constatado una diversidad de posturas y niveles de conocimiento entre los descendientes sobre la historia de sus antepasados. No existe una línea única de valoración de la represión ni una conciencia ideológica homogénea, lo que ha obligado a navegar entre distintas percepciones y discursos. Esta pluralidad ha supuesto un desafío en la interpretación de los datos, pero al mismo tiempo, ha enriquecido el estudio al revelar la complejidad de la transmisión de la memoria.

Si bien estas limitaciones han supuesto obstáculos en distintos momentos de la investigación, también han contribuido a ofrecer mayor profundidad y matices al análisis, permitiendo una visión más amplia y crítica de la realidad estudiada. En este sentido, más que ser un impedimento absoluto, han servido para resaltar la riqueza de las experiencias familiares y la complejidad de la reconstrucción histórica, evidenciando que la memoria es un campo en constante resignificación.

8.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación pone de manifiesto la relevancia de recuperar la memoria del magisterio renovador en la provincia de Segovia. Las características definidas que le caracterizaban hicieron que le distinguieran dentro del panorama educativo de la época. Su fuerte compromiso con la modernización de la enseñanza contribuyó a que muchas de sus propuestas fueran reproducidas en toda España, influyendo en el desarrollo de modelos educativos progresistas. Sin embargo, la represión franquista y la falta de transmisión intergeneracional han fragmentado y silenciado esta memoria, lo que refuerza la necesidad de su recuperación. Así, este estudio abre nuevos caminos para continuar explorando y ampliando este ámbito de investigación. A partir de las limitaciones encontradas y los resultados obtenidos, se plantean diversas líneas de investigación que permiten profundizar en la comprensión del impacto de estos docentes en el ámbito educativo y social, así como en el contexto de memoria histórica en España.

En este sentido, una posible línea de investigación sería extender la búsqueda de maestros y maestras renovadores en otras provincias españolas, identificando a sus descendientes y recopilando sus vivencias y testimonios. Este enfoque permitiría enriquecer el panorama general sobre los educadores que desempeñaron un papel clave en la renovación pedagógica y comprender las diferentes particularidades regionales que pudieron influir en su trayectoria profesional y personal.

Partiendo de la línea anterior, otra posible investigación sería establecer comparaciones entre las dinámicas de renovación pedagógica previas a la guerra civil y las estrategias represivas aplicadas por el franquismo en distintas zonas del país. Esta comparativa contribuiría a identificar patrones comunes y diferencias significativas en el impacto de los contextos locales en el desarrollo y la memoria de la educación renovadora. Además, este estudio podría ir más allá, pues se podría comparar la represión familiar con la vivida por otras familias de maestros renovadores que fueron represaliados en dictaduras europeas del siglo XX. Este enfoque permitiría establecer paralelismos y diferencias en los mecanismos de persecución, las estrategias de resistencia y la construcción de la

memoria en distintos contextos políticos y culturales, enriqueciendo la comprensión del impacto de la represión en la educación.

Otra línea de interés sería centrar el estudio en las maestras renovadoras, explorando con mayor profundidad cómo las dinámicas de género condicionaron su trabajo y su visibilidad histórica. Esto incluiría analizar su papel en la transmisión de valores progresistas y las dificultades adicionales que enfrentaron debido al machismo de la época, tanto en la esfera educativa como en la construcción de su memoria posterior. No obstante, a esta línea de investigación se le podrían sumar otros cuerpos profesionales que han quedado aún más invisibilizados, como las inspectoras, las profesoras normalistas o las profesoras de instituto, cuyo papel en la renovación pedagógica ha sido escasamente explorado y merece una mayor atención en el marco de la historia de la educación. No obstante, estas ideas aparecen en otros estudios previos como los de Sonlleve y Sanz (2022; 2024). Pese a ello, es importante explorar cómo vivieron el exilio interior y de qué forma incidió ese exilio en las vidas de sus descendientes.

Asimismo, resultaría relevante investigar si el hecho de ser mujer influyó en la transmisión de la memoria y en las vivencias familiares en los casos de maestras represaliadas, lo que permitiría comprender mejor cómo el género ha modelado la recuperación del recuerdo y el olvido dentro del ámbito doméstico. En esta línea, sería fundamental estudiar el papel de las mujeres relacionadas con maestros renovadores, siendo esposas, hermanas, madres o hijas, no solo como transmisoras de memoria, sino como sostén de los hijos y de la estructura familiar en contextos de represión, visibilizando su rol en la conservación y transmisión de los valores pedagógicos y políticos de esos docentes.

De igual manera, sería de gran interés conocer cómo operaron las redes de resistencia familiar frente a la represión, analizando las estrategias de solidaridad, apoyo mutuo y preservación de la memoria que surgieron dentro de los círculos familiares para hacer frente a la persecución y al olvido impuesto.

Además, sería relevante investigar de qué forma los valores pedagógicos renovadores, gracias a la memoria de los familiares, lograron sobrevivir a pesar de la dictadura y cómo han influido en la construcción de la memoria democrática. Este análisis permitiría comprender mejor el impacto a largo plazo de estos ideales educativos en la sociedad española, así como su papel en la reivindicación de una educación basada en los principios de libertad, justicia social y modernización pedagógica.

Finalmente, se podría desarrollar un análisis sobre los materiales pedagógicos realizados o utilizados por el magisterio renovador. Identificar, catalogar y estudiar estos recursos permitiría comprender mejor sus propuestas metodológicas y el alcance de su influencia en la educación posterior, incluso en un contexto de represión y censura. En este momento, conviene señalar que gracias a la realización de esta investigación hemos recuperado parte de la biblioteca de Pedro Natalías, la cual fue donada a la *Cátedra de Estudios sobre la Escuela Segoviana y la Renovación Pedagógica*, en julio de 2024. De igual manera, gracias a la labor de Raúl Marcos Martín, maestro e investigador, se ha

recuperado la biblioteca de David Bayón Carretero, en la que se incluyen, además de libros, fichas, escritos y programaciones. Este archivo ha sido donado de igual manera a la misma cátedra, en marzo de 2025. Gracias a ello, puede ser interesante estudiar la cultura de estos maestros, a través de sus lecturas y de su biblioteca. Esto permitiría obtener una imagen de los intereses formativos, educativos y culturales del magisterio de esa época.

Más allá de estas líneas de investigación, quizá el aspecto más importante de los futuros desarrollos sea el recuerdo y la difusión de la labor de estos maestros y estas maestras renovadores, tanto de su trabajo, sus valores y sus logros, como de la represión que sufrieron ellos y sus familias. Esta tarea de recuperación es hoy más necesaria que nunca, especialmente ante el auge de la extrema derecha, que no solo silencia esta historia, sino que la tergiversa, generando el riesgo de una repetición de discursos y políticas represivas. En este sentido, es fundamental que esta historia se incorpore en la formación del profesorado, garantizando que las nuevas generaciones de docentes conozcan y valoren el legado de aquellas personas que lucharon por una educación más libre, igualitaria y democrática.

8.4. REFLEXIONES SOBRE LAS VOCES DE LOS DESCENDIENTES

Cuando se construye una historia oficial, siempre se hace desde la perspectiva de los vencedores, quienes defienden lo que se recuerda y cómo se narra. Este relato hegemónico tiende a invisibilizar a las víctimas y a legitimar las acciones de quienes ejercieron la violencia, borrando las huellas de las injusticias sufridas. Los maestros y las maestras de esta investigación y sus familias fueron sometidos a una represión que ha sido en gran medida silenciada. Esta omisión no solo empobrece la comprensión de nuestra historia, sino que impide que la sociedad reconozca las secuelas profundas que perduran en el tiempo.

Recuperar las voces de los descendientes de estos maestros y estas maestras nos permite acceder a un conocimiento que ha permanecido oculto, un conocimiento que transforma la percepción que tenemos de nuestra realidad actual. Las heridas del pasado siguen afectando las dinámicas sociales y políticas, pues el olvido oficial de los crímenes cometidos aún condiciona las relaciones de poder presentes. La falta de un proceso de justicia por parte del Estado mantiene a estas familias en un estado de excepción, como si sus vidas y sufrimientos no fueran parte de la historia colectiva.

En los márgenes de la represión y la opresión, encontramos también la resistencia, especialmente de las mujeres que, pese a las adversidades, lograron mantener una actitud activa frente a la violencia. Esta resistencia no se manifestó en grandes gestos explícitos, sino en prácticas cotidianas, en la forma en que se mantuvieron firmes en sus principios y en su rol dentro de la sociedad. A través de la memoria de esas mujeres, se pueden encontrar las claves de esa resistencia implícita que permitió resistir el olvido y la

represión. La violencia que sufrieron fue transformada, resignificada y utilizada como una herramienta de lucha cotidiana.

La memoria, entonces, se convierte en una herramienta estratégica de visibilidad. Al rescatar estas historias no solo estamos recuperando un pasado silenciado, sino también reconfigurando la narrativa histórica. Es crucial dar espacio a las voces que han sido sistemáticamente ignoradas, y reconstruir una historia que reconozca tanto los grandes eventos como las experiencias cotidianas. Estos relatos, a menudo invisibilizados, nos permiten comprender las luchas y los procesos de cambio social que han sido fundamentales para la configuración de nuestra sociedad.

En este proceso, la historia oral juega un papel esencial. Los testimonios orales son fundamentales para la construcción de un relato plural e inclusivo, que integre las voces que han sido silenciadas por la historia oficial. A través de ellos, se puede romper el silencio impuesto y generar un cambio en las relaciones de poder.

Así, esta investigación busca contribuir a la reescritura de ese relato colectivo, rescatando las memorias de aquellos que, a pesar de la represión y el olvido, han dejado un legado que sigue vivo en sus familias y en la memoria social. Su historia, finalmente, se convierte en una pieza fundamental para la comprensión justa de nuestro pasado.

CAPÍTULO IX. HISTORIAS EN DIÁLOGO. EXPERIENCIAS Y NARRATIVAS QUE ABREN NUEVOS INTERROGANTES

A medida que esta investigación llegaba a su fase final, aparecieron hallazgos y testimonios que reforzaban la idea de que la represión sufrida por tantas familias de educadores y educadoras sigue proyectando sus ecos en el presente. Lo que en un inicio parecía un conjunto de casos delimitados, con el tiempo se ha ido convirtiendo en una red más extensa de historias interconectadas, donde cada relato abría la puerta a nuevas preguntas y reflexiones. Bien avanzada la tesis, mientras el trabajo se centraba en los últimos capítulos, han aparecido nuevos nombres, documentos y voces que han vuelto a recordar que la memoria no es un conjunto cerrado de relatos, sino un espacio vivo en constante transformación.

Este capítulo final no solo busca dar cuenta de esos últimos hallazgos, sino que también se convierte en un ejercicio de introspección sobre lo que ha significado recorrer este proceso. Investigar sobre la memoria y la represión no es una actividad neutral ni distante; es un camino que deja huella, que interpela y que obliga a repensar constantemente las propias posiciones y emociones. En estas páginas finales, se reflexiona sobre la magnitud de lo aprendido, no solo desde el punto de vista académico, sino también desde la experiencia personal de haber escuchado, sentido y acompañado estas historias. Así, la tesis llega a su fin, pero las preguntas, las emociones y los compromisos que ha generado seguirán abiertos como parte de un proceso que se proyecta hacia el futuro.

Debido a ello, en este capítulo se ha optado por el uso de la primera persona del singular, pues considero que es una manera más adecuada para transmitir, con autenticidad, el impacto que este trabajo ha tenido en mí y las reflexiones que, desde mi perspectiva, emergen de todo este proceso.

9.1. HISTORIAS DIALOGADAS

A lo largo de esta investigación, me he encontrado con algunas familias de maestros y maestras que, por distintas razones, han preferido no participar en el estudio. De igual manera, me he encontrado con historias que se han quedado sin contar por falta de datos y otras incompletas por el fallecimiento de narradores. No obstante, los silencios y las ausencias también han contribuido a tejer red. Pese a ello, en las últimas semanas del trabajo, se ha descubierto una historia que no quería que quedara en el olvido y que generaba nuevos interrogantes a los ya tratados. Se trata de la historia de Lorenzo del Amo Sanz, un maestro cuya trayectoria y destino reflejan también las consecuencias de esa represión. El testimonio de su familia, que parecía condenado al olvido, ha emergido como una pieza clave para comprender no solo el impacto de la violencia hacia el magisterio segoviano, sino también la lucha de quienes se resisten a que el silencio se imponga sobre la memoria.

9.1.1. El descubrimiento tras la búsqueda de una foto

La *Cátedra de Estudios sobre la Escuela Segoviana y la Renovación Pedagógica*, durante los primeros meses de 2025, organizó una exposición sobre los Centros de Colaboración Pedagógica, nacidos en Segovia gracias a la labor de Norberto Hernanz Hernanz y Lorenzo del Amo Sanz. Aunque la trayectoria de Norberto Hernanz está bien documentada, la historia de Lorenzo del Amo aún no ha sido suficientemente investigada ni divulgada. En consecuencia, se desconocía su trayectoria profesional y personal.

En marzo de 2025, una persona de la organización de la exposición se puso en contacto conmigo para establecer comunicación con Amara del Amo López, maestra y sobrina-biznieta de Lorenzo del Amo, con el objetivo de conseguir una fotografía suya. Aunque en su familia no disponían de mucha información sobre él, gracias a sus investigaciones familiares, logró ponerme en contacto con un biznieto del maestro, quien a su vez me facilitó el contacto con una de las nietas, y ella, de igual manera, me puso en contacto con otros familiares.

Así fue como logré descubrir parte de la historia de Lorenzo del Amo Sanz. A través de diversas llamadas telefónicas y correos electrónicos con dos nietas y un nieto, quienes mostraron plena disposición en todo momento, fui descubriendo la importancia de visibilizar su historia en el marco de este trabajo.

9.1.1.1. Lorenzo del Amo Sanz⁶⁸

Arcones (Segovia), 09/06/1890 – Prádena (Segovia), 11/01/ 1949

Figura 74

Lorenzo del Amo Sanz



Nota. Archivo personal de la familia de del Amo.

Lorenzo del Amo Sanz nació el 9 de junio de 1890 en Arcones, un pueblo de la provincia de Segovia, en el seno de una familia numerosa. Fue el único miembro de la familia que

⁶⁸ La biografía de Lorenzo del Amo Sanz se ha recuperado gracias a las conversaciones mantenidas con su familia, su expediente de depuración (AGA, 32/12927) –facilitado por la familia–, así como su expediente profesional (AHPS, 9024/005).

logró cursar estudios secundarios. Así, fue en el Instituto de Segunda Enseñanza de Segovia donde entabló amistad con Norberto Hernanz, de quien decía que pronto llegó a estimar como a un hermano, debido a la similar edad y a que era “tan pueblerino como él”. Además, tenía gran influencia de su profesor Blas Zambrano, con quien compartía inquietudes y debates sobre la enseñanza.

El 14 de julio de 1914 obtuvo el título de Maestro de Primera Enseñanza Elemental. Pocas semanas después, el 31 de agosto de ese mismo año, contrajo matrimonio con María Hernanz Mozo, vecina de Arcones, con quien tendría dos hijos y dos hijas.

Figura 75

Lorenzo del Amo Sanz, junto a su mujer, María Hernanz Mozo



Nota. Archivo personal de la familia de del Amo.

El 1 de julio de 1916 obtuvo su primer destino como maestro propietario en la Escuela Graduada de niños de Riaza (Segovia), donde permaneció hasta el 31 de octubre de 1917. Un día después, se incorporó a la escuela mixta de Barahona (Segovia), ejerciendo hasta el 31 de diciembre de 1920.

El 1 de enero de 1921 se trasladó al municipio segoviano de La Salceda, para desempeñar su labor pedagógica en la escuela mixta de la localidad. En este contexto, llevó a cabo una destacada labor renovadora en el ámbito educativo. Además de impartir enseñanza a los niños y las niñas, promovió la educación para adultos a través de la organización de diferentes clases. Hacia 1927, con el apoyo económico del ayuntamiento de La Salceda, de los ayuntamientos de los pueblos cercanos y de los aportes de algunos vecinos, estableció una biblioteca en la escuela, para el uso y disfrute de todos los habitantes de esos municipios, consiguiendo reunir alrededor de dos centenares de libros. Asimismo, en verano, organizaba y dirigía representaciones teatrales, en las que participaba junto a vecinos del pueblo. Además, en 1927 obtuvo tres votos de gracias concedidos por la Inspección de Primera Enseñanza por su labor educativa. Por otro lado, durante su permanencia en el municipio, era suscriptor del diario *La Libertad*, periódico de tendencia republicana y postura progresista.

Durante su etapa en La Salceda, Lorenzo del Amo, junto con su amigo y compañero Norberto Hernanz, impulsaron los Centros de Colaboración Pedagógica como forma de

romper con el aislamiento que vivían los maestros, estudiar aspectos de la vida escolar o promover actos públicos en pro de los intereses de la escuela.

Aquellas imperecederas reuniones, de un delicioso sabor romántico, donde la fraternidad, el sincero afecto y el desinterés tenían el verdadero asiento, fueron el semillero de insospechadas audacias, de valientes proyectos que más tarde habían de indicar la ruta que habrían de seguir «los caballeros del ideal pedagógico» para que *su hacer* fuera lo que debiera ser en nuestros actuales tiempos. (Pérez, 1934, pp. 7-8)

Figura 76

Lorenzo del Amo junto a su alumnado de La Salceda (circa 1933)



Nota. Archivo personal de la familia de del Amo.

**Nota específica.* La niña situada al lado del maestro es su hija.

Sin embargo, su trayectoria personal y profesional se truncó con el estallido de la guerra civil. Al inicio del conflicto, un grupo de falangistas acudió a su domicilio con la intención de acabar con su vida. No obstante, el cura de La Salceda, con quien el maestro mantenía una relación cercana, al ver llegar a los falangistas al pueblo y conocer sus intenciones, envió a una persona de confianza para alertarle. Gracias a ello, Lorenzo del Amo logró huir y refugiarse en el monte. Sin embargo, no corrieron la misma suerte sus familiares, pues los falangistas ejercieron una fuerte presión sobre ellos, quienes recuerdan la extrema violencia verbal que sufrieron.

Además, el maestro sufrió el proceso de depuración. En 1936, fue suspendido de empleo y sueldo y, en 1937, separado definitivamente del servicio por, supuestamente, ser propagandista del Frente Popular. La precariedad económica llevó al hijo mayor del maestro a enviarles dinero, aunque resultó insuficiente. Como consecuencia, las dos hijas de Lorenzo del Amo se vieron obligadas a trabajar y separarse de sus progenitores. Ambas se trasladaron a Segovia, una como cocinera y la otra como doncella, con el objetivo de contribuir al sustento familiar. Esta separación supuso un golpe emocional para el

maestro, quien, según recuerda la familia, sufría una profunda angustia y un sentimiento de culpa por la situación, además de la frustración de ver el futuro de sus hijas truncado.

El 30 de marzo de 1939 fue sancionado con traslado forzoso fuera de la provincia con prohibición de solicitar cargos vacantes durante un periodo de cinco años, así como inhabilitación para el ejercicio de cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza. El 4 de marzo de 1940 fue trasladado a Castro (Grandas de Salime, Asturias), donde se asentó toda la familia salvo el hijo mayor, quien era maestro en la provincia de Segovia.

La llegada a Castro supuso una transición compleja para la familia, ya que, además de dejar atrás su vida en Segovia, se encontró con un entorno menos desarrollado en comparación con los pueblos segovianos. No obstante, a pesar de lo trágico de la situación, todos los miembros de la familia fueron recibidos de manera cálida y favorable por los habitantes del lugar. En este contexto, las hijas de Lorenzo del Amo, con 18 y 22 años aproximadamente, desempeñaron una labor social significativa con las niñas y las mujeres del lugar, instruyéndolas en costura, economía doméstica y hábitos de higiene.

Unos años después, el maestro solicitó, de nuevo, plaza en Segovia y, en 1946, fue trasladado a Prádena. Su regreso a la provincia estuvo marcado por grandes dificultades. Lorenzo del Amo había vendido, tiempo atrás, algunas tierras a un hermano para financiar sus estudios. Por ello, la familia carecía de recursos y no disponía de una vivienda en el lugar en el que ejercería. Ante esta situación, decidieron trasladarse a Huerta (Arcones, Segovia), donde un familiar les cedió una vivienda y un pequeño terreno. Durante este periodo, el hijo menor de la familia estuvo ayudando al secretario del ayuntamiento.

En 1948, su salud comenzó a deteriorarse considerablemente. El 11 de enero de 1949 Lorenzo del Amo falleció. Su muerte simbolizó el cierre de una vida marcada por la guerra y la imposibilidad de materializar las expectativas que había depositado en su familia y en su profesión.

La intención del maestro, en todo momento, fue que sus hijos estudiaran. Sin embargo, después de todo el sufrimiento, sus trayectorias no fueron las esperadas. La hija menor llevó a cabo labores de costura para obtener algunos ingresos económicos. Por su parte, su hijo menor no hizo el servicio militar, por ser hijo de viuda. Por ello, se trasladó a Madrid en busca de trabajo. Lo encontró en una empresa de transportes, como auxiliar administrativo. Se trataba de una empresa segoviana que, según cuenta la familia, el puesto lo había conseguido gracias al contacto por un conocido. Pasados unos meses, en 1950, se mudó a casa de su hermana, ya casada, asentada también en Madrid, donde vivirían, a su vez, junto a su madre, la mujer del maestro.

9.1.2. La memoria que emerge en la conversación

Las historias no siempre las encontramos en archivos o documentos oficiales. Muchas veces, emergen en el transcurso de una conversación, en un comentario o en los recuerdos que alguien decide compartir. Así ha sucedido en varias ocasiones a lo largo de esta investigación, donde el diálogo ha sido una herramienta clave para acceder a relatos que,

de otro modo, habrían quedado en el olvido. En estos intercambios, la historia oral se convierte en un testimonio vivo que desafía la versión oficial de los hechos, permitiendo reconstruir experiencias que han permanecido en los márgenes de la historia escrita.

La historia de Lorenzo del Amo Sanz es un claro ejemplo de ello. Aunque conocía su labor en la creación de los Centros de Colaboración Pedagógica, su historia no surgió de un archivo, sino de un encuentro más o menos fortuito con su familia y de la disposición de sus descendientes a compartir lo que sabían.

Así, a través de estos relatos familiares, se han podido identificar silencios impuestos y vínculos intergeneracionales que han transmitido no solo recuerdos, sino también heridas y la persistencia de un trauma que, a pesar del tiempo transcurrido, sigue marcando a quienes lo heredaron.

En este sentido, la historia oral no solo recupera voces silenciadas, sino que obliga a repensar cómo entendemos la memoria y la transmisión del pasado. No se trata únicamente de recopilar testimonios, sino de comprender cómo se construyen, cómo se recuerdan y qué papel juegan en la configuración de las identidades familiares. A través de estas narraciones, podemos acercarnos a la dimensión más humana de la represión, a su impacto en la vida cotidiana y a las estrategias que las víctimas y sus descendientes han desarrollado para enfrentar el peso del pasado.

Las historias dialogadas, aquellas que surgen en el intercambio, nos ofrecen una perspectiva alternativa a la historia oficial. Son relatos fragmentados, pero profundamente significativos. Son voces que, al ser escuchadas, rompen el silencio y nos permiten entender no solo lo que ocurrió, sino también cómo se ha recordado y transmitido a lo largo del tiempo.

9.2. VOCES SILENCIADAS, MEMORIAS RESISTENTES

Investigar sobre la memoria y la represión no constituye una tarea neutral ni exenta de implicaciones personales, éticas o políticas. Lejos de ser, únicamente, un trabajo de investigación, este estudio representa un acto de compromiso con las voces que han sido históricamente silenciadas. Investigar la memoria es asumir una responsabilidad que transforma a quienes se atreven a transitarla, pues implica escuchar el eco persistente de los ausentes, mirar de frente las heridas del pasado y asumir la tarea de interpelar al presente.

Al llegar al final de este recorrido, la sensación que prevalece no es la de cierre, sino la de continuidad. La memoria no es un objeto fijo y cerrado, sino un proceso social y dinámico, que permanece abierto, inconcluso y en constante resignificación. Así, esta desafía, conmueve y nos obliga a revisar nuestras narrativas colectivas y a reconocer las ausencias que configuran nuestras identidades.

La memoria, además de persistente, se revela como una necesidad vital. Para evitar que se disuelva entre los pliegues del olvido, es imprescindible sostenerla en los relatos de quienes fueron testigos, protagonistas o víctimas. Son sus voces, sus testimonios, los que

tejen la historia, más humana y más justa, que se enfrenta al discurso hegemónico. Escuchar, registrar y transmitir estas experiencias es una exigencia colectiva que busca impedir que la desmemoria se imponga como forma dominante de relación con el pasado.

9.2.1. La tristeza de las consecuencias

La investigación sobre la memoria trae consigo una carga emocional inevitable. Conocer los estragos de la guerra y la dictadura no es un ejercicio frío ni distante; es adentrarse a un abismo de dolor que se extiende a través de las generaciones. La tristeza no solo radica en lo que pasó, sino en lo que pudo haber sido, en las oportunidades truncadas de una sociedad que nunca llegó a materializarse plenamente.

Cada maestra y cada maestro castigado representaba una posibilidad de transformación social. Eran agentes de cambio, impulsores de un modelo de educación que buscaba democratizar el conocimiento, fomentar el pensamiento crítico y, sobre todo, construir una sociedad más justa. Eran profesionales de la educación que estaban plenamente comprometidos con la enseñanza laica y pública, creían en la posibilidad de una transformación social a través de la enseñanza. Cada docente era una promesa de futuro, un paso hacia una sociedad donde la igualdad y la justicia fueran los principios básicos.

Sin embargo, la persecución al magisterio no solo afectó a los propios educadores, sino que dejó una marca profunda en las familias. En los testimonios con los familiares he conocido relatos de pérdida, miedo y silenciamiento que se prolongaron mucho más allá de la guerra y la dictadura. Las viudas, los hijos y las hijas de aquellos maestros castigados no solo se enfrentaron al dolor de la ausencia, sino también a la humillación pública, al estigma y, en muchos casos, a la imposibilidad de hablar abiertamente de su historia.

Escuchar estos relatos ha sido una experiencia desgarradora. No hay distancia posible cuando se camina por las huellas del dolor ajeno. No hay neutralidad cuando cuentan cómo fueron sacados de casa y no volvieron, cómo fueron paseados por Segovia, cuando un hijo recuerda la vergüenza y el miedo de crecer por ser “el hijo de”.

La tristeza también ha aparecido al pensar en la soledad con la que las familias tuvieron que sostener su duelo, en la imposibilidad de llorar en público, en el miedo heredado que aún se percibe en algunas voces. Así, la tristeza de las consecuencias no es solo la de las familias que lo han vivido en el silencio y el olvido, es también la tristeza de quienes hemos recorrido este camino de memoria y hemos sentido el peso de cada historia, de cada vida rota, la angustia de saber que aún hay quienes prefieren que esta verdad no se diga en voz alta.

Pero esta tristeza no solo es por el pasado, es también por el presente. Duele pensar en el futuro, en la posibilidad de que estas historias se pierdan definitivamente si no seguimos luchando por recordarlas. Si no hay un esfuerzo consciente por recuperar y visibilizar estos relatos, llegará un momento en que ya no quede nadie para contarlos. Las voces de quienes vivieron la represión se van apagando con el tiempo y, si no recogemos sus testimonios, la historia quedará incompleta, reducida a una versión oficial que omite el sufrimiento de quienes fueron perseguidos.

9.2.2. La impotencia de un silencio impuesto

Es imposible concluir este recorrido sin detenerse en la impotencia que genera el olvido impuesto, en la indignación ante la desaparición de nombres, rostros y vidas que fueron esenciales en la construcción de una sociedad más justa. La eliminación deliberada de su memoria no es solo una injusticia histórica, sino una forma de violencia simbólica que prolonga el castigo más allá de la muerte, negando el derecho a la memoria, relegando al olvido a quienes, en su momento, encarnaron la esperanza de una sociedad mejor.

Los maestros y, sobre todo, las maestras del primer tercio del siglo XX fueron protagonistas de una revolución pedagógica, social y política profundamente influenciada por los ideales de la ILE, los principios de la Escuela Nueva, y un modelo de educación laica, pública y comprometida. Eran mujeres y hombres que creían en el poder transformador del conocimiento, que entendían la educación como un derecho y no como un privilegio. Por eso, se dedicaron a formar a ciudadanos críticos, libres y comprometidos con la sociedad en la que vivían. El franquismo lo supo. Así, la represión contra el magisterio no fue una consecuencia más de la guerra y la dictadura, sino un objetivo estratégico que buscaba erradicar los valores que representaba.

Conocer sus historias, buscar sus nombres y a sus familias para reconstruir sus trayectorias ha sido un proceso marcado por la frustración de ver la eficacia de esa estrategia de borrado. Al descubrir sus historias, no solo aparece la tristeza de saber lo que les ocurrió, es la impotencia de ver cómo la desmemoria sigue moldeando el presente. Sus trayectorias no son relatos del pasado, porque su invisibilización no terminó con la dictadura, sino que persiste en la falta de reconocimiento, en la ausencia de sus nombres en las aulas –incluidas en las que albergan a futuros docentes– y en la diferencia de quienes podrían y deberían hacer justicia.

Entonces, queda la indignación de saber que esta lucha no debería ser solo de las familias que buscan justicia, ni de quienes investigamos la memoria, sino de toda la sociedad. Así, queda la voluntad de resistir a este silencio impuesto, de seguir buscando, de seguir nombrando y de seguir escribiendo para que su recuerdo no se desvanezca del todo.

9.2.3. La rabia de la injusticia

El dolor que produce el silenciamiento de estas personas no es un asunto del pasado. La política actual continúa perpetuando la ocultación de su legado, negando una reparación histórica necesaria y justificando, con su inacción, la impunidad de los responsables. La memoria de estos profesionales de la enseñanza no la encontramos en los libros de texto, no se honra en los discursos oficiales, no se reconoce como parte fundamental de la historia de la educación y de la lucha por la igualdad. Y lo que es aún más doloroso, como se ha comentado, es que no aparece en la formación de los futuros docentes. ¿Cómo se puede hablar de educación sin reconocer a quienes lucharon por dignificarla?

La rabia surge, entonces, de ver cómo la desmemoria se convierte en norma, de escuchar discursos que equiparan a víctimas con verdugos, de comprobar cómo, aún hoy, se

pretende suavizar o justificar la brutalidad de la dictadura. Es la rabia de ver que, mientras otros países han asumido sus responsabilidades históricas, en España se sigue negando lo evidente, se sigue permitiendo que las fosas sigan cerradas, que los desaparecidos sigan sin nombre y que las familias sigan sin respuestas.

Investigar sobre la memoria es también un ejercicio de resistencia ante esta injusticia. Se trata de negarse a aceptar que la historia la escriban solo los vencedores. Es un acto contra el silencio impuesto y contra la narrativa oficial que nos quieren hacer creer que no hay que reabrir heridas –heridas que, por cierto, no han sido cerradas–.

La rabia es, al final, un motor, porque si algo queda claro después de este recorrido es que la memoria es una responsabilidad del presente. Por ello, mientras la injusticia persista, el olvido no puede ser una opción.

9.2.4. Un futuro en construcción

Esta tesis llega a su fin, pero las preguntas que la han guiado siguen abiertas. No hay posibilidad de concluir una investigación sobre la memoria sin reconocer que su lucha es constante y que el compromiso con la verdad y la justicia no termina con la última página escrita.

La memoria de aquellos maestros y aquellas maestras que creyeron en la capacidad transformadora de la educación sigue latiendo en quienes se niegan a aceptar el silencio. Su historia no pertenece solo al pasado, sino que sigue resonando en el presente, en las reivindicaciones por una escuela pública y en la resistencia frente a la desmemoria impuesta. Porque recordar, además de ser un acto de justicia hacia el magisterio y sus familias, es también una manera de interpelar nuestro propio tiempo, de preguntarnos qué sociedad queremos construir y qué valores queremos defender.

Mientras haya quienes recuerden, investiguen y reivindiquen sus historias, su legado seguirá resistiendo al olvido. No podrán borrarlas del todo mientras haya quienes sigan pronunciando sus nombres, reconstruyendo sus trayectorias y devolviéndoles el lugar que les fue arrebatado. Así, este trabajo no es, ni puede ser, un punto final, sino un eslabón más en una cadena que nos une con el pasado, nos confronta con el presente y nos empuja a seguir construyendo un futuro donde la memoria sea un derecho y no una excepción.

9.3. APRENDER DE LA MEMORIA

Investigar sobre la memoria y la represión que sufrió el magisterio y sus familias me ha interpelado de formas que no imaginaba al inicio, que ha exigido no solo el análisis de documentos y testimonios, sino también la disposición de escuchar, sentir y acompañar las historias de quienes vivieron, sufrieron y heredaron las consecuencias de la violencia y el silencio.

Desde el punto de vista académico, este trabajo me ha permitido profundizar en las estrategias de represión y olvido que el franquismo impuso sobre el magisterio republicano, especialmente, sobre las maestras, cuyas trayectorias han sido doblemente

invisibilizadas por la represión política y las dinámicas de género que han relegado su papel en la historia. Ha sido un proceso de rastrear nombres, reconstruir biografías fragmentadas, interpretar documentos que, muchas veces, han sido escritos desde la ideología de los vencedores. La dificultad para encontrar registros es una prueba de la eficacia con la que se ha querido borrar su existencia, lo que convierte la investigación en un acto de resistencia. Cada testimonio recuperado, cada dato encontrado, cada historia que se cuenta, es una manera de desafiar al olvido impuesto. Este proceso no solo busca llenar el vacío de información, sino también reivindicar la memoria de aquellos que fueron considerados invisibles por las estructuras de poder.

Pero más allá del rigor académico, ha sido el contacto con los relatos, con las voces que aún sostienen la memoria de estas maestras y estos maestros, lo que ha dado a este proceso un sentido más profundo. Escuchar a las familias narrar el miedo heredado, la vergüenza y la culpa impuesta, el dolor de generaciones marcadas por la represión, me ha hecho comprender que la memoria no solo es un objeto de estudio: es una herida abierta, un legado que se transmite en voz baja y un peso que todavía condiciona vidas.

Ha sido imposible mantenerse ajena a la carga emocional que conlleva este trabajo. No se puede leer, escuchar y conversar sobre vidas truncadas sin preguntarse cómo habría sido nuestro presente si hubieran podido continuar con su labor. No se puede escuchar a los hijos, las hijas, los nietos y las nietas de los castigados sin sentir la injusticia de una historia que no les ha reconocido ni reparado. No se puede hablar con quienes desconocen el paradero de sus familiares sin indignarse ante la indiferencia de un Estado que sigue sin dar respuestas.

Este proceso nos ha enseñado que la memoria es, a su vez, un acto de reconstrucción y una forma de lucha. No basta con estudiar el pasado si ese conocimiento no se convierte en una herramienta para cuestionar el presente. No basta con recuperar nombres si no se reclama justicia para ellos. Aprender de la memoria no es un ejercicio de saber más, sino de comprometerse más. Cada historia que ha sido silenciada merece ser contada y cada silencio impuesto merece ser roto.

Ahora sí, esta tesis llega a su fin. Pero el camino de la memoria no se agota con estas páginas. Cada historia recuperada, cada voz escuchada y cada nombre rescatado son un recordatorio de que el pasado sigue latiendo en nuestro presente y que la lucha por la verdad y la justicia no termina con una investigación, sino que se proyecta hacia el futuro. Este proceso ha sido una experiencia que transforma, que obliga a mirar con otros ojos y a asumir una responsabilidad que va más allá de la escritura. Escuchar, sentir y acompañar estas historias me ha cambiado como persona, porque no se puede atravesar la memoria sin sentir que algo en el interior se remueva.

Así, este trabajo me ha permitido aprender que el daño no terminó con el castigo que sufrió el magisterio, sino que se extendió a través de generaciones, modificando estructuras familiares. Conocer el sufrimiento de esas familias, cómo han vivido y lidiado con la memoria de sus seres queridos, me ha hecho más consciente de las cicatrices invisibles que dejó la represión y el franquismo, y cómo esas huellas todavía condicionan

las realidades sociales y políticas de hoy. Además, me ha transformado en términos de empatía y conciencia histórica. Este proceso de acompañar estas historias me ha permitido comprender que la memoria no es únicamente un acto de recordar, sino también un acto de justicia y reparación. Al acercarme a estos relatos, me he dado cuenta de la importancia de darles un espacio en nuestra comprensión colectiva y cómo esto puede influir en la construcción de una sociedad más justa y consciente.

Finalmente, me ha cambiado al desafiarme como persona al no conformarme con lo que se nos da como “historia oficial”. Este trabajo me ha enseñado que la historia es un campo de lucha constante, y que a veces el papel del investigador va más allá de analizar, pues también es parte de ese proceso de visibilización de lo que se ha perdido. Por ello, la memoria de aquellos maestros y aquellas maestras continuará viviendo mientras haya quienes la defiendan, quienes la transmitan y quienes se nieguen a aceptar el silencio y el olvido impuestos. Recordar no es solo un acto de justicia, sino también un compromiso con la sociedad que queremos construir.

FUENTES, BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

ARCHIVOS

Archivo de la Diputación Provincial de Segovia

Gobierno Civil de la Provincia. (1936, 14 de agosto). *Circular*. Boletín Oficial Extraordinario de la Provincia de Segovia.

Gobierno Civil de la Provincia. (1936, 26 de agosto). *Circular*. Boletín Oficial de la Provincia de Segovia 103.

Gobierno Civil de la Provincia. (1936, 31 de agosto). *Circular*. Boletín Oficial de la Provincia de Segovia 105.

Gobierno Civil de la Provincia. (1936, 4 de septiembre). *Circular*. Boletín Oficial de la Provincia de Segovia 107.

Gobierno Civil de la Provincia. (1936, 7 de septiembre). *Circular*. Boletín Oficial de la Provincia de Segovia 108.

Gobierno Civil de la Provincia. (1936, 18 de septiembre). *Circular*. Boletín Oficial de la Provincia de Segovia 113.

Gobierno Civil de la Provincia. (1936, 21 de septiembre). *Circular*. Boletín Oficial de la Provincia de Segovia 114.

Gobierno Civil de la Provincia. (1936, 30 de septiembre). *Circular*. Boletín Oficial de la Provincia de Segovia 118.

Gobierno Civil de la Provincia. (1936, 7 de octubre). *Circular*. Boletín Oficial de la Provincia de Segovia 121.

Gobierno Civil de la Provincia. (1936, 12 de octubre). *Circular*. Boletín Oficial de la Provincia de Segovia 123.

Gobierno Civil de la Provincia. (1936, 14 de octubre). *Circular*. Boletín Oficial de la Provincia de Segovia 124.

Gobierno Civil de la Provincia. (1936, 21 de octubre). *Circular*. Boletín Oficial de la Provincia de Segovia 127.

Gobierno Civil de la Provincia. (1936, 11 de noviembre). *Circular*. Boletín Oficial de la Provincia de Segovia 136.

Gobierno Civil de la Provincia. (1936, 20 de noviembre). *Circular*. Boletín Oficial de la Provincia de Segovia 140.

Gobierno Civil de la Provincia. (1937, 10 de marzo). *Comisión de incautación de bienes de la provincia de Segovia*. Boletín Oficial de la Provincia de Segovia 32.

Archivo General de la Administración. Alcalá de Henares

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/10747: Expediente de oposición de Ángel Gracia Morales a plazas de maestros-directores de Escuelas Graduadas.

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/10747: Expediente de oposición de María Fuencisla Moreno Velasco a la plaza de maestra-directora de Escuelas Graduadas.

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/12927: Expediente de depuración de Ángel Costa González.

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/12927: Expediente de depuración de Lorenzo del Amo Sanz.

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/12928: Expediente de depuración de Ángel Gracia Morales.

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/12928: Expediente de depuración de Fuencisla Moreno Velasco.

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/12928: Expediente de depuración de Pedro Natalías García.

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/12930: Expediente de depuración de Catalina Arribas Arribas.

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/13097: Expediente de depuración de Purificación Cerezo Gil.

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/13141: Expediente de depuración de Norberto Cerezo Marinero.

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/13146: Expediente de depuración de Enriqueta Castellanos Pereda.

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/13150: Expediente de depuración de Pablo de Andrés Cobos.

Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 42/8770: Expediente de depuración de David Bayón Carretero.

Archivo General e Histórico de Defensa. Madrid

Archivo General e Histórico de Defensa [AGHD], Militar, 51963/5577: Expediente militar de Ángel Costa González.

Archivo Histórico Provincial de Gipuzkoa

Archivo Histórico Provincial de Gipuzkoa [AHPG], 1928/7/29-1939/8/26: Expediente procesal de María Rosa Díaz Sabater.

Archivo Histórico Provincial de Segovia

Archivo Histórico Provincial de Segovia [AHPS], Educación, 9010/14: Expediente profesional de Pedro Natalías García.

Archivo Histórico Provincial de Segovia [AHPS], Educación, 9024/005: Expediente profesional de Lorenzo del Amo Sanz.

Archivo Histórico Provincial de Segovia [AHPS], Educación, 9025/7: Expediente profesional de Pablo de Andrés Cobos.

Archivo Histórico Provincial de Segovia [AHPS], Educación, 9071/002: Expediente profesional de Ángel Costa González.

Archivo Histórico Provincial de Segovia [AHPS], Educación, 9136/001: Expediente profesional de Ángel Aniceto Gracia Morales.

Archivo Histórico Provincial de Segovia [AHPS], Educación, 9143/008: Expediente profesional de Norberto Hernanz Hernanz.

LEGISLACIÓN Y NORMATIVA

Comisión Constitucional. (2002, 29 de noviembre). *Control de la acción del Gobierno. Propositiones no de Ley*. Boletín Oficial de las Cortes Generales 448. <https://cutt.ly/PwTTLcN8>

Comisión de Cultura y Enseñanza. (1936, 8 de noviembre). Decreto 66. *Que regula la depuración del personal docente*. Boletín Oficial del Estado 27. <https://cutt.ly/Qw4E2Y2P>

Congreso de los Diputados (2007, 7 de noviembre). *Proyecto de Ley, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la Dictadura*. Boletín Oficial de las Cortes Generales 133. <https://cutt.ly/6wT21uDl>

Consejería de la Presidencia (2018, 16 de abril). *Decreto 9 de la Memoria Histórica y Democrática de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León 73. <https://cutt.ly/LwYzSE5P>

Jefatura del Estado. (1939, 9 de febrero). *Ley de Responsabilidades Políticas*. Boletín Oficial del Estado 44. <https://cutt.ly/ewUSKghF>

Jefatura del Estado. (1939, 10 de febrero). *Ley fijando normas para la depuración de funcionarios públicos*. Boletín Oficial del Estado 45. <https://cutt.ly/bwAnPRgy>

Jefatura del Estado. (1940, 1 de marzo). *Ley sobre represión de la masonería y del comunismo*. Boletín Oficial del Estado 62. <https://cutt.ly/8wUDyEQK>

Jefatura del Estado. (1941, 29 de marzo). *Ley para la seguridad del Estado*. Boletín Oficial del Estado 101. <https://cutt.ly/9wUDIJqv>

- Jefatura del Estado. (1954, 15 de julio). *Ley por la que se modifican los artículos 2ª y 6ª de la Ley de Vagos y Maleantes, de 4 de agosto de 1933*. Boletín Oficial del Estado 198. <https://cutt.ly/lwUJtKjC>
- Jefatura del Estado. (1963, 2 de diciembre). *Ley 154 sobre la creación del Juzgado y Tribunales de Orden Público*. Boletín Oficial del Estado 291. <https://cutt.ly/LwUF4qpY>
- Jefatura del Estado. (1977, 17 de octubre). *Ley 46 de Amnistía*. Boletín Oficial del Estado 248. <https://cutt.ly/zwTujYZK>
- Jefatura del Estado. (2006, 7 de julio). *Ley 24 sobre declaración del año 2006 como Año de la Memoria Histórica*. Boletín Oficial del Estado 162. <https://cutt.ly/ewT7s3Cb>
- Jefatura del Estado. (2022, 19 de octubre). *Ley 20 de Memoria Democrática*. Boletín Oficial del Estado 252. <https://cutt.ly/YwT82pdG>
- Ministerio de Comunicaciones y Marina mercante. (1936, 30 de octubre). *Decreto creando la tarjeta postal infantil, que sólo podrá ser utilizada por los niños evacuados de su residencia habitual*. Gaceta de Madrid 304. <https://cutt.ly/Frfoww7P>
- Ministerio de Educación. (2011, 28 de enero). Real Decreto 99. *Por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*. Boletín Oficial del Estado 35. <https://cutt.ly/8w5bBoLU>
- Ministerio de Educación Nacional. (1939, 18 de marzo). *Orden sobre depuración de funcionarios y creación de la Comisión Superior Dictaminadora de los expedientes de depuración*. Boletín Oficial del Estado 82. <https://cutt.ly/hw4E4MY6>
- Ministerio de Fomento. (1857, 10 de septiembre). *Ley de Instrucción pública autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península é Islas adyacentes, lo que se cita*. Gaceta de Madrid 1710. <https://cutt.ly/aeVl4SIM>
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1931, 29 de septiembre). *Decreto 29/1931 dictando normas relativas a la preparación del Magisterio Primario*. Gaceta de Madrid 273. <https://cutt.ly/pe8eH4K3>
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1937, 1 de marzo). *Órdenes*. Gaceta de la República 60. <https://cutt.ly/frfokuMc>
- Ministerio de la Presidencia. (2004, 10 de septiembre). *Por el que se crea la Comisión Interministerial para el estudio de la situación de las víctimas de la guerra civil y del franquismo*. Boletín Oficial del Estado 227. <https://cutt.ly/awT2dYir>
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. (2020, 10 de noviembre). *Anteproyecto de Ley de Memoria Democrática* [cerrado]. <https://cutt.ly/rwT8EWe5>

- Ministerio de Universidades. (2023, 4 de julio). Real Decreto 576. *Por el que se modifican el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; el Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales; y el Real Decreto 641/2021, de 27 de julio, por el que se regula la concesión directa de subvenciones a universidades públicas españolas para la modernización y digitalización del sistema universitario español en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia*. Boletín Oficial del Estado 170. <https://cutt.ly/Bw5bMSRR>
- Pleno. (2004, 8 de junio). *Control de la acción del Gobierno. Propositiones no de Ley*. Boletín Oficial de las Cortes Generales 31. <https://cutt.ly/KwT2ivWw>
- Universidad de Valladolid. (2022, 12 de mayo). Resolución de 12 de mayo de 2022. *Por la que se ordena la publicación del Reglamento de Estudios de Doctorado de la Universidad de Valladolid*. Boletín Oficial de Castilla y León 96. <https://cutt.ly/Lw5nA1nR>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA, Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 101-119.
- Abad, I. (2008). El papel de las “mujeres de preso” en la campaña pro-amnistía. *Entelequia: Revista Interdisciplinar*, (7), 139-151.
- Abella, J. A. (2020). *Aquel mar que nunca vimos*. Valnera literaria.
- Acueducto2.com. (2019, 12 de diciembre). *De Primo de Rivera a Diego de Colmenares, 90 años de escuela pública* [fotografía]. <https://cutt.ly/bwa0SUUY>
- Aguado, A., & Verdugo, V. (2011). Las cárceles franquistas de mujeres en Valencia: castigar, purificar y reeducar. *Studia historica*, (29), 55-85.
- Aguilar, P. (2006). Presencia y ausencia de la guerra civil y del franquismo en la democracia española. Reflexiones en torno a la articulación y ruptura del “pacto de silencio”. En J. Aróstegui & F. Godicheau (eds.), *Guerra civil. Mito y memoria* (pp. 245-293). Marcial Pons.
- Aguilar, P. (2020). El duelo cortado al luto recuperado: Estrategias de homenaje y recuerdo para las familias de las víctimas de la represión franquista. *Estudios de memoria*, 13(3), 277-294. <https://doi.org/10.1177/1750698020914013>
- Aguirre, P. (2015). Hijos del exilio y de la emigración: la segunda generación como problema. *Revista de Historia Actual*, (12-13), 145-155.
- Agulló, M. C. (2017). Amputar, segar, limpiar e purificar: a depuración do maxisterio durante o franquismo. *Sarmiento* (21), 9-30.

- Alfandary, R., & Baumel-Schwartz, J. T. (2022). *Psychoanalytic and cultural aspects of trauma and the Holocaust. Between postmemory and postmemorial work*. Routledge.
- Alonso, J. A. (2017). *Pasado y presente de los fines de la prisión provisional en España* [tesis doctoral, Universitat Internacional de Catalunya]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/565609>
- Alonso, M. (2019). *Habitar la imagen. Una aproximación a la fotografía doméstica de los republicanos durante el franquismo* [tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Portal de la Investigación UNED. <https://cutt.ly/P75tQnE>
- Altet, A. (2002). El exilio español en la Unión Soviética. *Ayer*, (47), 129-154.
- Álvaro, M. (2022). Las misiones educativas a Las Hurdes. De la Misión Pedagógica del Real Patronato de Las Hurdes al Patronato de las Misiones Pedagógicas de la Segunda República. *Boletín de la R. S. G.*, (núm. extraordinario), 235-252.
- Alvarado, R. (2015). A primeira etapa do proceso de depuración de mestres e mestras de primeiro ensino na provincia de Lugo: agosto-novembro de 1936. *Sarmiento*, (18-19), 111-128.
- Álvarez, C., & Amador, J. C. (2017). Historias de familia. El marco ampliado de las historias de vida. *Revista Folios*, (46), 29-39.
- Ancharoff, M. R., Munroe, J. E., & Fisher, L. (2010). Le legacy of combat trauma: Clinical implications of intergenerational transmission. En Y. Danieli (ed.), *International Handbook of Multigenerational Legacies of Trauma* (pp. 257-276). Plenum Press.
- Andrews, M., Sclater, S., Rustin, M., Squire, C., & Treacher, A. (2000). *Lines of narrative*. Routledge.
- Antunes, M. D. (2009). Memórias e Silêncios: Solidariedades transfronteiriças no pós-guerra de Espanha. *Revista de Estudos Extremeños*, 65(2), 1011-1040.
- Aragüete, Z. (2021). Recomponer la identidad familiar de las víctimas del franquismo más allá de la fosa común. *Huarte de San Juan. Geografía e Historia*, (28), 121-142.
- Aranda, M. G. (2008). Importancia de la metodología en los proyectos de investigación. *Question*, 1(17), 1-4.
- Arco (del), M. Á. (2009). El secreto del consenso en el régimen franquista: cultura de la victoria, represión y hambre. *Ayer*, 76(4), 245-268.
- Arco (del), M. Á. (2019). El hambre: una reflexión historiográfica para su inclusión en el estudio del franquismo. *Alcores*, 23, 161-183.

- Arias, A. M., & Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Arnabat, R. (2013). La represión: el ADN del franquismo español. *Cuadernos de historia*, (39), 44-51.
- Arnosó, M., Ansaloni, S., Gandarias, I., & Arnoso, A. (2012). Mujeres jujeñas y sobrevivientes: relatos del pasado represivo argentino (1976-1983), consecuencias psicosociales y creencias acerca de la reparación. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 54(214), 141-161.
- Aróstegui, J. (2006). Traumas colectivos y memorias generacionales: el caso de la guerra civil. En J. Aróstegui & F. Godicheau (eds.), *Guerra civil. Mito y memoria* (pp. 56-92). Marcial Pons.
- Aróstegui, J. (2009). La Ley de Memoria Histórica: reparación e insatisfacción. En A. Rodríguez (coord.), *Patrimonio Cultural de España. Conservar o destruir: la Ley de Memoria Histórica* (pp. 41-60). Ministerio de Cultura.
- Ascunce, J. Á. (2008). El exilio entre la experiencia subjetiva y el hecho cultural: tema para un debate. En *El exilio: debate para la historia y la cultura* (pp. 19-45). Saturrarán.
- Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica. (2015). ¿Qué es la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH)? <https://cutt.ly/LyFsVVV>
- Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica. (2020). *Exhumación El Espinar (Segovia)* [fotografía]. ARMH. <https://cutt.ly/6wYByVGz>
- Athanasiades, A. (2017). Familial conduits of remembrance: storytelling and belonging in fractured Cyprus. *Journal of Mediterranean studies*, 26(1), 55-68.
- Avilés, J. (2011). La Guerra Civil y sus implicaciones internacionales. En J. Avilés, Á. Egido & A. Mateos (coords.), *Historia contemporánea de España desde 1923. Dictadura y democracia* (pp. 81-102). Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Ayllón, J. Á., Miguel, R., & Nieto, Á. (2016). Violencia simbólica y educación: el aula de enseñanza primaria en el nacionalcatolicismo a través del museísmo pedagógico. *Cabás*, (16), 1-23.
- Ayuso, G. (2022, 14 de abril). *El cementerio de Segovia tendrá un muro de homenaje a los fusilados en la Guerra Civil*. El Adelantado. <http://cutt.ly/CKIEgBL>
- Aznar, M. (2008). Los conceptos de “exilio” y “exilio interior”. En J. Á. Ascunce (ed.), *El exilio: debate para la historia y la cultura* (pp. 47-62). Saturrarán.
- Baldó, M. (2011). Represión franquista del profesorado universitario. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, (14), 31-51.

- Baquero, J. M. (2020, 13 de abril). *Diez años de Querella Argentina: el único juicio en el mundo contra el franquismo*. ElDiario.es. <https://cutt.ly/DwYzOgz0>
- Barbosa, F. (2005). Un proyecto cultural de la República para la España olvidada. Las Misiones Pedagógicas. *Periférica*, (6), 55-73.
- Barranquero, E. (2023). Hambre en la posguerra española. Poder, estrategias de supervivencia y resistencias cotidianas a partir de un enfoque «micro» (Málaga, 1939-1951). *Historia y memoria*, (27), 177-210.
- Barricada. (2009). Los maestros [canción]. En *La tierra está sorda*. Dro East West.
- Basile, T. (2020). De la posmemoria a la doble memoria. *Tópicos del Seminario*, (44), 84-111.
- Basile, T., & González, C. (2022). *Las posmemorias: Perspectivas latinoamericanas y europeas*. Universidad Nacional de La Plata.
- Bayón, D. (1934). Fundamentos del método de proyectos (1). *Escuelas de España*, (1), 19-27.
- Bayón, D., & Ledesma, Á. (1934). *El método de proyectos. Realizaciones*. Escuelas de España.
- Bejarano, M. T., & Jiménez, F. (2020). De la renovación pedagógica al silenciamiento represivo educativo en el primer tercio del siglo xx en Ciudad Real. *Fermentario*, 14(2), 157-176.
- Benayas, D. (2021). Perspectivas de análisis desde lo local. Lógicas de la violencia en un pueblo toledano (1936-1942). *Hispania Nova*, (20), 382-410.
- Berenguera, A., Fernández, M. J., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D., & Saura, S. (2014). Análisis de datos discursivos. El apoyo de los programas informáticos en el análisis de datos narrativos. En *Escuchar, observar y comprender. Aportaciones de la investigación cualitativa* (pp. 133-158). Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol.
- Bermúdez, N., & Rodríguez, M. (2009). La fuente oral en la reconstrucción de la memoria histórica: su aporte al documental “Memorias del Zulia Petrolero”. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(2), 317-328.
- Bernal, S. (2022). Los dos maestros. Las camisas azules contra Antoni Benaiges. *Ebre*, 38(12), 63-94.
- Berruga, L. (2015). La memoria nostálgica a través de Internet y de las Historias de vida: Confrontaciones generacionales de las historias de barrio. *Historia y comunicación social*, 20(2), 391-411.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, (29), 1-22.

- Berzal, E. (2019). David Bayón Carretero. En J. M. Moreno (coord.), *Segovia 1900-1936. Diccionario Biográfico* (93-96). Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-146.
- Blanco, S. (2019). Mujer y matrimonio durante el franquismo: un ritual de estado. En A. Lobato, E. de los Reyes, I. Pereira & P. García (eds.), *Mundo hispánico: cultura, arte y sociedad* (pp. 301-316). Universidad de León.
- Blat, A., & Domènech, M. C. (2020). Maria Cuyàs Ponsá: Maestra, profesora de escuela normal, directora de residencia universitaria e inspectora de educación. *Al-Basit*, (65), 171-202. [10.37927/al-basit.65_5](https://doi.org/10.37927/al-basit.65_5)
- Bleger, M. V. (2021). Escalas narrativas: la espacialización de la memoria en territorio mapuche. *Tabula Rasa*, (39), 241-258.
- Bogatova, O. A. (2021). Victims of Mass Political Repressions in Mordovia: Social Identification, Memory and Oblivion. *Perm University Herald. History*, 54(3), 153-166. <https://doi.org/10.17072/2219-3111-2021-3-153-166>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M. C. Passeggi & M. H. Abrahao (org.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II* (pp. 79-109). Da PUCRS.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-33.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández-Cruz, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), s/p.
- Boza, M., & Sánchez, M. Á. (2004). Las bibliotecas en las misiones pedagógicas. *Boletín de la Asociación andaluza de bibliotecarios*, (74), 41-51.
- Brunner, J. (2010). Ironías de la historia española: observaciones sobre la política pos-franquista de olvido y memoria. *Historia Contemporánea*, 38, 163-183.
- Buitrago, L. A., & Arias, B. E. (2018). Los aportes del enfoque biográfico narrativo para la generación de conocimiento en Enfermería. *Index de Enfermería*, 27(1-2), 62-66.
- Burgos, A. (ed.) (1992). *Álbum para el recuerdo: 1890-1990*.

- Cagnolati, A., Rabazas, T., & Robles, V. (2023). Totalitarismos y exilio interior en las educadoras del siglo xx. Introducción. *Historia y Memoria de la Educación*, (17), 11-27.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422.
- Carrillo, J. (2024). *“La Cultura de la Victoria”: Simbología, ritos festivos y espacio público en la Catalunya franquista (1939-1945)* [tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. Repositorio CORA <http://hdl.handle.net/10803/692797>
- Casanova, J. (2002). *Morir, matar, sobrevivir. La violencia en la dictadura de Franco*. Crítica.
- Castillejo, E. (2022). Memoria, historia y educación en torno a las zonas grises de los recuerdos sobre la Guerra Civil española y el Franquismo. *Historia y memoria*, (16), 637-669. <https://doi.org/10.5944/hme.16.2022.31517>
- Castillo-Gallardo, P., Peña, N., Rojas, C., & Briones, G. (2018). El pasado de los niños: Recuerdos de infancia y familia en dictadura (Chile, 1973-1989). *Psicoperspectivas*, 17(2), 103-114.
- Cate-Arries, F. (2016). “De puertas para adentro es donde había que llorar”. El duelo, la resistencia simbólica y la memoria popular en los testimonios sobre la represión franquista. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 17(2), 133-162. [10.1080/14636204.2016.1172434](https://doi.org/10.1080/14636204.2016.1172434)
- Catela, L. (2000). De eso no se habla. Cuestiones metodológicas sobre los límites y el silencio en entrevistas a familiares de desaparecidos políticos. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 2(24), 69-75.
- Cazorla, A. (2016). *Miedo y progreso. Los españoles de a pie bajo el franquismo, 1939-1975*. Alianza.
- Ceballos, M. I. (2021). La resiliencia en el franquismo de las mujeres jornaleras de Adamuz (Córdoba) plasmada en la memoria oral: herramientas para un futuro feminismo andaluz. En J. Delgado, M. Gándara & V. Barragán (coords.), *La necesaria (Re)invención de los Derechos Humanos* (pp. 137-161). Tirant lo Blanch.
- Cenarro, Á. (1998). Muerte y subordinación en la España franquista: el imperio de la violencia como base del “Nuevo Estado”. *Historia Social*, 30, 5-22.
- Cenarro, Á. (2005). *La sonrisa de Falange. Auxilio Social en la guerra civil y posguerra*. Crítica.
- Cenarro, Á. (2009). *Los niños del auxilio social*. Espasa.
- Chaves, J. (2005). Franquismo: prisiones y prisioneros. *Pasado y Memoria*, (4), 27-47.

- Chaves-Palacios, J. (2019). Consecuencias del franquismo en la España democrática: legislación, exhumaciones de fosas y memoria. *Historia contemporánea*, (60), 509-538.
- Chientaroli, N. (2014, 28 de agosto). *Los 10 suspensos de la ONU a España en memoria histórica*. ElDiario.es. <https://cutt.ly/Ze2GjlVC>
- Cid, X. M. (2017). A represión franquista en Ourense: novos argumentos contra a desmemoria da persecución sufrida polo maxisterio. *Sarmiento*, (21), 73-99.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Claret, J. (2006). Cuando las cátedras eran trincheras. La depuración política e ideológica de la Universidad española durante el primer franquismo. *Hispania Nova*, (6), s/p.
- Cobos, A., Fernández, L., & Natalías, P. (1935). Convocatoria. *Heraldo Segoviano*, (54), 1.
- Cobos (de A.), P. (1929). La escuela “Cervantes” de Madrid en 1926. *Escuelas de España*, (1), 28-55.
- Cobos (de A.), P. (1930). Animosa experiencia de una sociedad infantil. *Revista de Pedagogía*, (103), 301-307.
- Cobos (de A.), P. (1931). Una visita a las escuelas de Bilbao en 1926. *Escuelas de España*, (1), 28-42.
- Cobos (de A.), P. (1934). El Maestro, la Escuela y la Aldea. *Escuelas de España*, (12), 48.
- Cobos (de A.), P. (1970). *Juicios y figuras*. Ancos.
- Cobos (de A.), P. (2015). *Pedagogía revolucionaria. Mirando a la aldea* (A. Zufriategui, ed.). Ainhoa Zufriategui (original publicado en 1930).
- Cobos (de A.), P., Bayón, D., & Hernanz, N. (1929). Presentación. *Escuelas de España*, (1), 3.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas. Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales* [Material de clase]. Máster Universitario en Comunicación Social. Universitat Pompeu Fabra.
- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Revista ORL*, 11(2), 139-153.
- Comisión de Derechos Humanos. (1997, 2 de octubre). *Informe final revisado acerca de la cuestión de la impunidad de los autores de violaciones de los derechos humanos (derechos civiles y políticos)*. Organización de las Naciones Unidas. <https://cutt.ly/UwIqW5Mv>

- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación educativa*. Laertes.
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (s. f.). *Cien años de la creación de los primeros centros de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*. CSIC. <https://cutt.ly/Ye3Vd8BM>
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (s. f.). *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*. CSIC. <https://cutt.ly/x203gg0>
- Cornejo, M., Rocha, C., Villarroel, N., Cáceres, E., & Vivanco, A. (2018). Tell me your story about the Chilean dictatorship: When doing memory is taking positions. *Memory Studies*, 13(4), 601-616. <https://doi.org/10.1177/1750698018761170>
- Cornejo, L. (2024, 26 de marzo). *PP y Vox presentan la Ley de Concordia de Castilla y León que deroga el decreto de Memoria Histórica y omite la condena de la dictadura*. ElDiario.es. <https://cutt.ly/Tw4p8CAX>
- Costa, A., & Bolaño, U. (2017). Represión política e castigo do profesorado republicano na provincia de Lugo: as consecuencias do 36. *Sarmiento*, (21), 101-118.
- Costa, J. (2019). *El maestro y el cura*. Letrame.
- Covarrubias, K. Y. (2004). La historia de familia: una propuesta metodológica para el estudio de la pobreza en familias evangélicas de Colima, México. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 10(20), 107-139.
- Covelo, J. M. (2014). El funcionamiento de los consejos de guerra durante la guerra civil. En P. Oliver & J. C. Urda (coords.), *La prisión y las instituciones punitivas en la investigación histórica* (pp. 615-629). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Crespo, J., Sáinz, J. L., Crespo, J., & Pérez, C. (1987). *Purga de maestros en la Guerra Civil. La depuración del magisterio nacional de la provincia de Burgos*. Ámbito.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- Crețan, R., & Doiciar, C. (2023). Postmemory sits in places: the relationship of young Romanians to the communist past. *Eurasian Geography and Economics*, 64(6), 679-704. <https://doi.org/10.1080/15387216.2022.2052135>
- Cuesta, J. (2007a). Las capas de la memoria. Contemporaneidad, sucesión y transmisión generacionales en España (1931-2006). *Hispania Nova*, (7), s/p.
- Cuesta, J. (2007b). Recuerdo, silencio y amnistía en la transición y en la democracia españolas (1975-2006). *Studia historica. Historia contemporánea*, 25, 125-165.

- Cuesta (de la), J. L., & Odriozola, M. (2018). Marco normativo de la memoria histórica en España: legislación estatal y autonómica. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, (20-08), 1-38.
- Czarniawska, B. (2004). Do you really need a methodology? *QMiP Bulletin*, (13), 59-63.
- Delgado, S., Prado (del), M. L., & López, S. M. (2009). La Guerra Civil en Castilla y León: ensayo general para la dictadura franquista. *Revista de Historia Contemporánea*, (8), 115-129.
- Dellios, A. (2018). Remembering Mum and Dad: Family history making by children of Eastern European refugees. *Historical Studies in Ethnicity, Migration and Diaspora*, 36(2), 105-124.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. SAGE.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Díaz, C. J. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: Relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(2), 55-65.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2022). Políticas educativas sobre la memoria histórica en la escuela en España: El olvido de la represión y la resistencia en el franquismo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(73), 1-17.
- Doménech, F. (2019). Alfredo Marquerie Mompín. En J. M. Moreno (coord.), *Segovia 1900-1936. Diccionario Biográfico* (pp. 345-349). Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Domenech, M. I. (2016). *Las maestras de la guerra civil y el primer franquismo en la provincia de Alicante* [tesis doctoral, Universitat d'Alacant]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/54766>
- Domenech, M. I. (2018). *Las maestras de la Guerra Civil y el primer franquismo en la provincia de Alicante*. Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.
- Domenech, M. I. (2019). Las maestras de la guerra y el primer Franquismo: el caso de Banyeres de Mariola. *Bignerres*, (14), 21-25.
- Domínguez, A. (2008). De los relatos de terror al protagonismo de la memoria: el golpe de Estado de 1936 y la larga sombra de la represión. *Historia, antropología y fuentes orales*, (40), 37-74.
- Domínguez, E., & Herrera, I. (2011). La investigación narrativa en Psicología: Definición y funciones. *Revista Psicología desde El Caribe*, 30(3), 620-641.
- Ducellier, A. (2019). Los poemas-misivas en las cárceles del primer Franquismo: una escritura cotidiana de supervivencia. *Vegueta*, 19, 95-122.

- Dueñas (de), C. (2019a). Ángel Aniceto Gracia Morales. En J. M. Moreno (coord.), *Segovia 1900-1936. Diccionario Biográfico* (pp. 253-254). Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Dueñas (de), C. (2019b). La memoria presentada por Pedro Natalías para optar a las pensiones para la ampliación de estudios de la Diputación de Segovia (1925). *Estudios Segovianos*, 61(118), 327-353.
- Dueñas (de), C. (2022). *Las Colonias escolares segovianas 1899-1936*. UNED.
- Dueñas (de), C., & Grimau, L. (2004). *La represión franquista de la enseñanza en Segovia*. Ámbito.
- Dulzaides, M. E., & Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1-5.
- Duprat-Kushtanina, V. (2013). Remembering the repression of the Stalin era in Russia: On the non-transmission of family memory. *Nationalities Papers*, 4(2), 225-239.
- Dutrénit, S. (2013). La marca del exilio y la represión de la “segunda generación”. *Historia y grafía*, 21(41), 205-241.
- Echeburúa (2014). Modulación emocional de la memoria: de las vivencias traumáticas a los recuerdos biográficos. *Eguzkilore*, (28), 169-176.
- Egido, Á., & Montes, J. J. (2018). *Mujer, franquismo y represión*. Sanz y Torres.
- Egizabal, M. (2017). Algunas aportaciones desde la antropología al estudio de la memoria histórica. *Kobie*, (20), 101-112.
- El Adelantado. (2019, 28 de enero). *La ciudad rinde homenaje a los 31 segovianos represaliados por el nazismo*. El Adelantado. <https://cutt.ly/syFs1ip>
- El Adelantado de Segovia. (1932, 20 de enero). Un caso poco educativo ocurrido en el grupo escolar “Colmenares”. *El Adelantado de Segovia*.
- El Magisterio Español. (1925). Ángel García [sic] Morales [fotografía]. El Magisterio Español. <https://cutt.ly/crqtMKpO>
- El Norte de Castilla. (2016). *Presos formados en el patio de la prisión de Cuéllar en 1959* [fotografía]. El Norte de Castilla. <https://cutt.ly/lwYBu0Cr>
- El Sol (1931, 10 de febrero). *Un manifiesto. Agrupación al Servicio de la República*. El Sol. <https://cutt.ly/5wOeC2j>
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de educación*, (269), 55-76.

- Escudero, R. (2010). El desarrollo de la Ley de la Memoria Histórica por parte de los poderes públicos. En C. Ruiz (coord.), *Guerra civil y represión: historia y memoria* (pp. 105-128). Círculo Republicano Zamorano.
- Espinoza, C. (2019). Exiliadas chilenas: una aproximación de género en las memorias del exilio. *Éndoxa: Series Filosóficas*, (44), 155-184.
- Espinoza, C. (2020). El exilio chileno contado por mujeres: la experiencia del proyecto “Exiliadas” en Madrid y Barcelona. En obra colectiva, *Mobilitzacions socials i Esquerra radical* (pp. 985-1006). Fundació Salvador Seguí.
- Espinosa, F. (2006). Historia, memoria, olvido: la represión franquista. En *Contra el olvido. Historia y memoria de la guerra civil* (pp. 171-204). Crítica.
- Estay, V., & Uribe, R. (2022). (Po)ética de la desobediencia. Hijos de perpetradores por memoria, verdad y justicia. *Journal of Iberian and Latin American Research*, 28(1), 38-52. [10.1080/13260219.2022.2087322](https://doi.org/10.1080/13260219.2022.2087322)
- Estebaranz, A. (2015, 12 de noviembre). *La maestra de La Granja. Enriqueta Castellanos Pereda*. Arqueología de Imágenes. <https://cutt.ly/Ge4aDyrV>
- Estebaranz, A. (2016, 1 de marzo). *Pablo de Andrés Cobos: Maestro en La Granja*. Arqueología de Imágenes. <https://cutt.ly/Ewfojm1f>
- Estebaranz, A. (2023, 19 de julio). *El 18 de julio en La Granja. La experiencia de Pablo de Andrés Cobos*. Arqueología de Imágenes. <https://cutt.ly/gwfolCWg>
- Etxeberria, F. (2018). Las fosas comunes en el resurgir de la memoria en Castilla y León. *Memòria antifranquista del Baix Llobregat*, 13(18), 14-22.
- Faúndez, X., & Cornejo, M. (2010). Aproximaciones al estudio de la transmisión transgeneracional del trauma psicosocial. *Revista de Psicología*, 19(2), 31-54.
- Federación Estatal de Foros por la Memoria. (2016, febrero). *Quiénes somos, qué hacemos, qué queremos*. <https://cutt.ly/lyFdqnF>
- Fernández, I. (2016). *Lloros vueltos puños: el conflicto de los desaparecidos y vencidos de la Guerra Civil Española* [tesis doctoral, Universidad de Deusto]. Portal de la investigación Universidad de Burgos. <https://cutt.ly/t75yw6X>
- Fernández, J. (2013). *La construcción de una casa de huérfanos modélica, el Orfanato Nacional de El Pardo (febrero de 1931-febrero de 1934)* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alcalá/UNED]. Repositorio Academia.edu. <https://cutt.ly/SecGTFfD>
- Fernández, J. M. (2005). Influencias nacionales europeas en la política educativa española del siglo XX. *Historia de la Educación*, (24), 39-95.
- Fernández, J. M., & Agulló, M. C. (1997). La depuración franquista del magisterio primario. *Historia de la Educación*, (16), 315-350.

- Fernández, J. M., & Agulló, M. C. (1999a). Depuración de maestras en el franquismo. *Studia historica. Historia Contemporánea*, 17, 249-270.
- Fernández, J. M., & Agulló, C. (1999b). *Maestros valencianos bajo el franquismo: la depuración del magisterio, 1939-1944*. Diputación de Valencia.
- Fernández-Soria, J. M. (2019). La destrucción de la modernidad republicana. (Sin)razones del exilio pedagógico español. *Historia y Memoria de la Educación*, (9), 61-100. [10.5944/hme.9.2019.22520](https://doi.org/10.5944/hme.9.2019.22520)
- Ferrando, E. (2006). *Fuentes orales e investigación histórica. Orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación*. Ediciones de Serbal.
- Figes, O. (2008). Private life in Stalin's Russia: Family narratives, memory and oral history. *History Workshop Journal*, 65(1), 117-137.
- Flecha, C. (2012). La Segunda República. Las mujeres y la educación. En E. Sánchez (ed.), *Las maestras de la República* (pp. 23-55). Catarata.
- Flores, F. (2005). *La escuela de la Segunda República*. Puntoreklamo.
- Flores, G., & Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior. *Praxis Educativa (Arg)*, 16(2), 52-61.
- Fortín, J. (2021). Fugir era el més bell que teníem i la representació de l'exili postmemorial. *Studia Iberica et Americana*, (8), 211-224.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Fuente, R. (2019, 14 de enero). *El exilio del medio millón de españoles que jamás recuperaron su país*. Público. <https://cutt.ly/MyFdeiX>
- Gabriel (de), N. (2017). O proceso de depuración do maxisterio na provincia da Coruña. *Sarmiento*, (21), 119-158.
- Gabriel (de), N. A. (2018). Gregorio Sanz, el maestro elocuente. *Sarmiento*, (22), 207-234. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2018.22.0.5488>
- Gabriel (de), N. (2019). A represión dos Mestres republicanos de Muros. *Sarmiento*, (23), 257-289. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2019.23.0.5892>
- Gadea, C. (2022). Pós-memoria e política dos afetos: a Marcha del Silêncio como política cultural. *Revista de História da Sociedades e da Cultura*, 22(1), 257-271.
- Gallego, J. (2017). *La depuración de los maestros en la guerra civil española y en el franquismo en Albacete (1936-1942)* [tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha]. Repositorio RUIdeRA. <http://hdl.handle.net/10578/16592>

- García, A. (2019). Pedro Natalías García. En J. M. Moreno (coord.), *Segovia 1900-1936. Diccionario Biográfico* (pp. 396-397). Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- García, C., & Martínez, L. (2014). *La escuela de la República. Memoria de una ilusión*. Catarata.
- García, F., Puerta, R., Aragón, P., Peñas, M., Arconada, P., Barba, C., Cerezo, P., Martín, S., Romero, D., González, M. L., San José, F., García, L., & Barrero, J. (1935). De las muchachas normalistas. Carta abierta a la señorita Bohigas. *Heraldo Segoviano*, (8), 1-6.
- García, J. M., & Souto, J. (2020). Dos maestras de Betanzos purgadas como izquierdistas por el franquismo. *Casa dos Espellos*, (3), 124-131.
- García, M. (2015). La depuración del magisterio nacional en Morella (1936-1945). *Pasado y Memoria*, (14), 197-225.
- García, M. I. (2017). La represión franquista en el Protectorado español de Marruecos: la depuración de maestros y maestras nacionales. En A. Castillo, D. Alegre y M. Alonso (coords.), *Mirar el pasado en tiempos de crisis. Historia social, conflicto y cultura de masas* (pp. 227-239). Universitat Autònoma de Barcelona.
- García, M. I. (2019). Maestras españolas republicanas en el norte de África: depuradas y represaliadas por el franquismo. En E. M. Moreno (ed.), *Pioneras, escritoras y creadoras del siglo xx*, 127-140. Universidad de Salamanca.
- García-Colmenares, P. (2021). *La memoria histórica en España. Del movimiento memorialista a la conciencia histórica*. Universidad de Valladolid.
- Gassiot, E. (2008). Arqueología de un silencio. Arqueología forense de la Guerra Civil y del Franquismo. *Complutum*, 19(2), 119-130.
- George, C. E. (2019). Estrategia metodológica para elaborar el estado del arte como un producto de investigación educativa. *Praxis Educativa*, 23(3), 1-14.
- Gerber, T. P., & Landingham (van), M. E. (2021). Ties that remind: known family connections to past events as salience cues and collective memory or Stalin's repressions of the 1930's in Contemporary Russia. *American Sociological Review*, 86(4), 639-669. <https://doi.org/10.1177/00031224211023798>
- Gil, R. (2021, 19 de noviembre). *Los expertos no ven posible juzgar crímenes del franquismo: "No se puede cambiar una amnistía 40 años después"*. Radio Televisión Española. <https://cutt.ly/5wTW631t>
- Gilmart, D. (2020, 8 de julio). *La Guerra Civil (II): la represión*. Histórico digital. <https://cutt.ly/iwYBjhsB>
- Godino, C. M. B. (2017). *Procesos de construcción de nuevas identidades docentes. Vinculaciones entre los mandatos de formación inicial y los contextos de trabajo*

- profesional en instituciones de nivel primario* [tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio institucional UBA. <https://cutt.ly/2wq1wvYd>
- Gómez, A. (2017). Antonio Mora Puchol, un maestro de la quinta columna ante la represión franquista. *Baluard*, (7), 53-72.
- Gómez, G. (2006). El desarrollo penitenciario en el primer franquismo. *Hispania Nova*, (6), s/p.
- Gómez, G. (2009). *El exilio interior. Cárcel y represión en la España franquista (1939-1950)*. Taurus.
- Gómez, I., & Hernández, J. A. (2011). Revisión de la Guerra Civil Española y la posguerra como fuente de traumas psicológicos desde un punto de vista transgeneracional. *Clínica e Investigación Relacional*, 5(3), 473-491.
- Gómez, M. V., Díaz, M., & Díaz, V. (2018, 1 de noviembre). ¿Por qué es necesaria la memoria histórica? The Conversation. <https://cutt.ly/1yFdtCH>
- González, E. (2006a). Sobre el concepto de represión. *Hispania Nova*, (6), 554-579.
- González, E. (2006b, 28-29 de junio). *Represión, miedo y silencio: la Desmemoria Histórica* [sesión de conferencia]. Jornadas de Memoria Histórica y Reconstrucción de la Paz, Granada, España.
- González, E. (2009). Guerra Civil: una psiquiatría para la represión. En I. Markez, A. Fernández & P. Pérez-Sales (coords.), *Violencia y salud mental. Salud mental y violencias institucional, estructural, social y colectiva* (pp. 45-60). Asociación española de neuropsiquiatría. Estudios.
- González, E. (2012). El poder del miedo. El temor y la intimidación como instrumentos de acción política. En N. Berthier & V. Sánchez-Biosca (eds.), *Retóricas del Miedo: Imágenes de la Guerra Civil Española* (pp. 13-28). Casa de Velázquez.
- González, J. (2011). Jerome Bruner and the challenges of the narrative turn: Then and now. *Narrative Inquiry*, 21(2), 295-302.
- González, M. P., & Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y memoria*, (9), s/p.
- González, N. (2008). Ley de memoria histórica española. Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas a favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 41(122), 979-991.
- Gracia, Á. A. (1924). *Diarios del Maestro de Boceguillas (Segovia)*. D. Ángel A. Gracia Morales, del viaje al extranjero del año 1924, pensionado por el Estado, después de disuelto el grupo a que pertenecía dirigido por el Sr. Valls.

- Gracia, Á. A. (1925). Lucha antialcohólica y antituberculosa. *El Magisterio Español*, (7359), 720-721.
- Gracia, Á. A. (1926a). Lucha antialcohólica y antituberculosa. *El Magisterio Español*, (7380), 51-52.
- Gracia, Á. A. (1926b). Lucha antialcohólica y antituberculosa. *El Magisterio Español*, (7390), 196-197.
- Gracia, Á. A. (1926c). Lucha antialcohólica y antituberculosa. *El Magisterio Español*, (7415), 596-597.
- Gracia, Á. A. (1926d). Lucha antialcohólica y antituberculosa. *El Magisterio Español*, (7428), 802-803.
- Gracia, Á. A. (1926e). Lucha antialcohólica y antituberculosa. *El Magisterio Español*, (7446), 83.
- Gracia, Á. A. (1935a). Cursillos especiales. *Heraldo Segoviano*, (29), 3.
- Gracia, Á. A. (1935b). La Escuela Segoviana. Semanario de enseñanza. La propiedad de “La Escuela Segoviana”. *La Escuela Segoviana*, (181), 1.
- Gracia, Á. A. (1936a). Preparación para cursillos, Ingreso-oposición y Bachillerato. *La Escuela Segoviana*, (197), 7.
- Gracia, Á. A. (1936b). Preparación para cursillos, Ingreso-oposición y Bachillerato. *La Escuela Segoviana*, (198), 8.
- Gracia, Á. A. (1936c). Preparación para cursillos, Ingreso-oposición y Bachillerato. *La Escuela Segoviana*, (199), 1.
- Gracia, Á. A. (1936d). Preparación para cursillos, Ingreso-oposición y Bachillerato. *La Escuela Segoviana*, (200), 6.
- Gracia, Á. A. (1936e). Preparación concienzuda para cursillos e ingreso-oposición. *La Escuela Segoviana*, (214), 3.
- Gracia, Á. A. (1936f). Preparación concienzuda para cursillos e ingreso-oposición. *La Escuela Segoviana*, (215), 2.
- Gracia, Á. A. (1936g). Preparación concienzuda para cursillos e ingreso-oposición. *La Escuela Segoviana*, (216), 5.
- Gracia, Á. A. (1936h). Preparación concienzuda para cursillos e ingreso-oposición. *La Escuela Segoviana*, (217), 2.
- Gracia, Á. A. (1936i). Preparación concienzuda para cursillos e ingreso-oposición. *La Escuela Segoviana*, (218), 4.
- Gracia, Á. A. (1936j). Portada. *La Escuela Segoviana*, (222), 1.

- Gracia, Á. A. (1936k). Preparación concienzuda para cursillos e ingreso–oposición. *La Escuela Segoviana*, (222), 7.
- Gracia, Á. (2019). Fuencisla Moreno Velasco. En J. M. Moreno (coord.), *Segovia 1900-1936. Diccionario Biográfico* (pp. 388-390). Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Gracia, Á., & Martín-Crespo, C. (1935). Portada. *Heraldo Segoviano*, (181), 1.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, (26), 91-108.
- Grüner, E. (2010). *La oscuridad y las luces*. Edhasa.
- Guardia (de la), C. (2020). *Las maestras republicanas en el exilio*. Catarata.
- Guatavita, A. (2015). Construcción de sentido de la desaparición forzosa en hijos e hijas de personas desaparecidas en Colombia. *Aletheia*, 5(10), 1-21.
- Gudín, E., Gutiérrez, J., Obregón, F., & Menéndez, E. (2013). La depuración franquista del profesorado cántabro durante la Guerra Civil. *Historia Actual Online*, (30), 53-68.
- Guerra, S. (2007). La masacre fascista de la familia Ramos Ferreiro en Galicia (1936). *Minius*, (15), 137-144.
- Gutiérrez, H. (2020). La represión franquista sobre las mujeres en Asturias: reconstruyendo la posmemoria con relatos familiares. *Perifèria: revista de investigació i formació en antropologia*, 25(1), 119-143.
- Gutiérrez, J. (2014). Los maestros en el ojo del huracán: guerra civil y franquismo. *Cabás*, (11), 25-39.
- Guzmán, L. (2017). *La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado* [tesis doctoral, Universitat de Girona]. Repositorio CORA TDX. <http://hdl.handle.net/10803/482110>
- Hammel, A. (2019). ‘I believe that my experience began in the womb and was later absorbed through my mother’s milk’: Second generation trauma narratives. *German Life and Letters*, 72(4), 556-569. <https://doi-org.ponton.uva.es/10.1111/glal.12249>
- Harris, J. (2020). An inheritance of terror: postmemory and transgenerational transmission of trauma in second generation jews after the holocaust. *The American Journal of Psychoanalysis*, (80), 69-84.
- Hepworth, A. (2017). From survivor to fourth-generation memory: Literal and discursive sites of memory in post-dictatorship Germany and Spain. *Journal of*

- Hernández, C. (2016). De la cultura de guerra a la cultura de la victoria: los vencedores y la construcción de la dictadura franquista (1936-1951). *Pasado y memoria*, 15, 123-148.
- Hernández, C. (2019). *Los campos de concentración de Franco. Sometimiento, torturas y muerte tras las alambradas*. Penguin Random House.
- Hernández, C. (2023, 7 de noviembre). *Los campos de concentración de Franco* [presentación]. Asociación Recuerdo y Dignidad, Soria.
- Hernández, C., & Arco (del), M. A. (2011). Más allá de las tapias de los cementerios: la represión cultural y socioeconómica en la España franquista (1936-1951). *Cuadernos de Historia Contemporánea*, (33), 71-93.
- Hernández, J. M., & Hernández, J. L. (2009). La represión franquista de los maestros freinetianos. *Aula*, (15), 201-227. <https://doi.org/10.14201/10029https://cutt.ly/vwP4lk5X>
- Hernanz, N. (1926, 21 de agosto). Los Centros de colaboración pedagógica de Segovia. *La Libertad*, (2001), 6.
- Hernanz, N. (1929a). Formación del magisterio. *Escuelas de España*, (1), 6-27.
- Hernanz, N. (1929b). Formación del magisterio. *Escuelas de España*, (2), 74-99.
- Hernanz, N. (1929c). Dos maestros y dos instituciones. *Escuelas de España*, (3), 43-68.
- Hernanz, N. (1930). Notas de una visita a las Escuelas de Barcelona. *Escuelas de España*, (4), 42-52.
- Hirsch, M (1997). *Family Frames: Photography, Narrative, and Postmemory*. Harvard University Press.
- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Jelin, E. (2011). Subjetividad y esfera pública: el género y los sentidos de la familia en las memorias de la represión. *Política y Sociedad*, 48(3), 555-569.
- Jiménez, Á. I. (2003a). *El magisterio primario durante el Franquismo en la provincia de Toledo (1936-1962)* [tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio TESEO. <https://cutt.ly/b75ygZz>
- Jiménez, Á. I. (2003b). *La depuración de los maestros en el franquismo. El caso de Toledo*. Yelmo.

- Jiménez, Á. I. (2008). La depuración de los maestros toledanos por el franquismo. En F. Alía, A. R. del Valle & Morales, O. M. (coords.), *La guerra civil en Castilla-La Mancha, 70 años después* (pp. 1579-1596). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Jimeno, C. (2009). María Sánchez Arbós (1889-1976): el exilio interior de una maestra. *Íber*, (62), 46-55.
- Joinet, M. (1997, 2 de octubre). *La administración de la justicia y los derechos humanos de los detenidos*. Organización de las Naciones Unidas. Comisión de Derechos Humanos. <https://cutt.ly/BwTW5Jpg>
- Kandasamy, N. (2019). Memory and war: Tamil women's experiences of Sri Lanka's civil war. *Ethnic and Racial Studies*, 42(15), 2661-2679. <https://doi-org.ponton.uva.es/10.1080/01419870.2018.1557727>
- Kaufman, S. (1998, 16-17 de noviembre). *Memoria Colectiva y Represión* [Seminario]. Consejo de Investigación de Ciencias Sociales, Montevideo, Uruguay. <https://cutt.ly/ZwW30uhX>
- Kidman, J., & O'Malley, V. (2020). Questioning the canon: Colonial history, counter-memory and youth activism. *Memory Studies*, 13(4), 537-550. <https://doi-org.ponton.uva.es/10.1177/1750698017749980>
- Kincheloe, J., & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (pp. 241-315). Gedisa.
- Kolesova, E., & Kapalova, A. (2022). Urkun (Forced exodus): Something kyrgyz people will never forget (the past that does not want to go away). *New Zealand, Journal of Asian Studies*, 24(2), 51-70.
- Koreniuk, M. V., & Suslov, B. A. (2016). Everyday life of children of "enemies of the people" during the Great Patriotic War: the case of the molotov region. *University journal of historia*, (6), 44-52.
- Kotler, R. I. (2007). Memoria y testimonios: el pasado dictatorial visto desde el presente de los actores sociales en Argentina. *Studia histórica*, (25), 239-261.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- La Moncloa. (2019, 24 de octubre). *Declaración institucional de Pedro Sánchez con motivo de la exhumación de los restos de Francisco Franco*. <https://cutt.ly/9wT7IeOc>
- Lafuente, I. (2002). *Esclavos por la patria. La explotación de los presos bajo el franquismo*. Temas de Hoy.
- Lago, R. (1933). *Pruebas mentales y de instrucción*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

- Landín, M. R., & Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Lanz, J. J. (2018). La memoria y su silencio: “Descripción de la mentira” (1977), de Antonio Gamoneda, y la memoria callada del Franquismo y de la Transición. *Anales*, (21), 101-116.
- Lavabre, M. C. (1998). Maurice Halbwachs et la sociologie de la mémoire. *Raison presente*, (128), 47-56.
- Lavabre, M. C. (2009). La memoria fragmentada. ¿Se puede influenciar la memoria? *Antropología sociología*, (11), 15-28.
- Layana, C., & Gastón, J. M. (2019). Memoria histórica y compromiso institucional: el instituto navarro de la memoria. *Studia histórica*, (37), 79-106. [10.14201/shhcont37201979106](https://doi.org/10.14201/shhcont37201979106)
- Leksana, G., & Subekti, A. (2022). Rememebering through fragmented narratives: Third generations and the intergenerational memory of the 1965 anti-leftist violence in Indonesia. *Memory Studies*, 16(2), s/p.
- León, G. (2015). La narrativa, como recurso en la investigación educativa. *Praxis investigativa ReDIE*, 7(13), 85-92.
- Lerena, A. (2019). ¿Es legal juzgar los crímenes del franquismo? Cuestiones jurídicas sobre el enjuiciamiento de las graves violaciones de derechos humanos cometidas durante la dictadura de Francisco Franco. En A. Messuti (ed.), *Construyendo memorias entre generaciones. Tender puentes, buscar verdades, reclamar justicia* (pp.79-119). Postmetropolis.
- Levey, C. (2014). Of HIJOS and Niños: Revisiting postmemory in post-dictatorship Uruguay. *History and Memory*, 26(2), 5-39.
- Llopis, R. (1925, 1 de octubre). Los niños madrileños en San Antolín de Bedón. *El Sol*.
- López, J., & Villalta, A. M. (2015). Cartas y cuentos desde las cárceles de Franco. *Vínculos de Historia*, (4), 147-173.
- López, P. (2023). Biblioclastia en la dictadura franquista. *Anuario Basta Biblioclastia*, 1(1), 203-215.
- Lorente, P. (2023). La represión franquista en Murcia a través de la memoria familiar. *Revista Murciana de Antropología*, (30), 91-114.
- Lorenzo, E. (2014). *Represión y depuración de los maestros de la provincia de Palencia en la Guerra Civil*. Diputación de Palencia.
- Lorenzo, J. A. (2001). Claves históricas y educativas de la Restauración y de la Segunda República (1876-1936). *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 215-249.

- Lorenzo, J. A. (2002). Hacia la profesionalización y modernización del Magisterio (1898-1936). *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 107-139.
- Lukianow, M., & Wells, C. (2022). Territorial phantom pains: Third-generation postmemories of territorial changes. *Memorial Studies*, 17(2), s/p. <https://doi.org/10.1177/17506980221126602>
- Mabesoy, D. M. (2020). Investigación biográfico-narrativa en docentes. En A. J. Amorochó & K. A. Rubiano (eds.), *Formando educadores en el sur de Colombia: Investigación Educativa en Licenciatura en Educación Infantil* (pp. 141-161). Uniminuto.
- Machado, A. (1937, 14 de abril). *El 14 de abril de 1931 en Segovia*. La Voz de España.
- Maestre, A. (2014, 20 de noviembre). *Franquismo S.A. La Marea*. <https://cutt.ly/Ze9DhCZS>
- Mainer, J. C. (1975). *La Edad de Plata (1902-1939): ensayo de interpretación de un proceso cultural*. Asenet.
- Marín, M. L., & Saldarriaga, J. A. (2021). Memoria, infancias y pedagogía de paz en el nordeste de Antioquia (Colombia), 2018-2019. *Sociedad e infancias*, 5(1), 29-40. <https://doi.org/10.5209/soci.74470>
- Marín, T. (2004). Maestras conquenses represaliadas por el franquismo. *Añil*, (27), 25-28.
- Marquès, S. (1997). El exilio de los maestros republicanos de Cataluña. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (16), 351-362.
- Marquès, S. (2008). Los testimonios de los maestros en Historia de la Educación. *Ikastaria*, (16), 47-61.
- Marquès, S. (2009). El mestre Ramon Torroja i Valls. Carta des de la presó. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (13), 157-170. [10.2436/20.3009.01.40](https://doi.org/10.2436/20.3009.01.40)
- Marquès, S., & Cruz, J. I. (2019). El exilio pedagógico de 1939. *Historia y Memoria*, (9), 9-24. [10.5944/hme.9.2019.23016](https://doi.org/10.5944/hme.9.2019.23016)
- Martín, E. (2015). *Más allá del silencio: trauma y memoria de la violencia franquista. La posmemoria en la España reciente* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio UAM. <https://cutt.ly/BeGBdHxp>
- Martín, F., & Grana, I. (2019). Una visión global de la depuración franquista del profesorado: Semejanzas y peculiaridades. *Revista de Estudios regionales*, (114), 71-89.
- Martín, J. (2019). Aportación biográfica de cuatro maestros y una maestra de La Armuña (Salamanca) depurados por el franquismo a causa de la Guerra Civil (1936-39). *Papeles salmantinos de educación*, (23), 203-246.

- Martín-Baró, I. (1990). La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en El Salvador. En *Psicología social de la guerra: Trauma y terapia* (pp. 66-84). UCA.
- Martín-Bermúdez, N. (2015). Indagando estrategias inclusivas. La devolución de datos en la investigación e intervención social. En K. Villaseñor, L. Pinto, M. Fernández & C. Guzmán (coords.), *Pedagogía social. Acción social y desarrollo* (pp. 736-743). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Martín-Chiappe, M. L. (2019). De la fosa al cementerio: el complicado camino de la reparación para los represaliados/as por el franquismo. En A. Messuti (ed.), *Construyendo memorias entre generaciones. Tender puentes, buscar verdades, reclamar justicia* (pp.121-158). Postmetropolis.
- Martín-Crespo, C. (1927). Los niños de la Escuela de Santa Eulalia han construido un aparato de radiotelefonía. *Heraldo Segoviano*, (70), 1.
- Martín-Crespo, C. (1928a). Noticias. Enlace aplazado. *Heraldo Segoviano*, (96), 7.
- Martín-Crespo, C. (1928b). Noticias. Excursión escolar. *Heraldo Segoviano*, (96), 7.
- Martín-Crespo, C. (1936a). Excursión cultural del Grupo Colmenares. *Heraldo Segoviano*, (82), 2.
- Martín-Crespo, C. (1936b). Noticias. Director de graduada. *Heraldo Segoviano*, (82), 3.
- Martínez, J. J., Santana, J., & Arjona, G. I. (2020). Método biográfico-narrativo, base para aplicarse en la investigación educativa en la Esime Azcapotzalco. *Humanidades, Tecnología y Ciencia, del Instituto Politécnico Nacional*, (22), 1-8.
- Martínez, L. (2020, 5 de mayo). La delación: miseria moral y control social en el primer franquismo. *Conversación sobre historia*. <https://cutt.ly/CeGcs1Be>
- Martínez, L., & Herrero, C. (2016). *La Educación en la Segunda República*. FETE-UGT.
- Martínez, M. J. (2022). La Educación Infantil y el movimiento de la Escuela Nueva. En Y. Hernández-Laina (coord.), *La escuela de la educación infantil en España* (pp. 79-110). UNED.
- Mateos, A. (2011). Establecimiento y consolidación del régimen franquista. En J. Avilés, Á. Egido & A. Mateos (coords.), *Historia contemporánea de España desde 1923. Dictadura y democracia* (pp. 103-124). Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Mato, Á. (2010). La colonia escolar de San Antolín de Bedón (1912-1936). *Bedoniana*, (12), 59-80.
- Matza, D. (1981). *El proceso de desviación*. Taurus.

- Medina, M. Á. (2008, 19 de noviembre). *Emilio Silva: “La actitud del fiscal, Javier Zaragoza, ha sido inquisitorial y perjudicial para las familias”*. El País. <https://cutt.ly/GwTEp2fH>
- Mejuto, A. P., & Rodríguez, O. (2017). La mujer emigrante y exiliada como custodia de la memoria histórica gallega. El caso del proceso a José Mejuto Bernárdez, republicano fusilado en 1937. *Madrygal. Revista de Estudios Gallegos*, 20(especial), 165-177. <https://doi.org/10.5209/MADR.56230>
- Mesquida, V., Seijas, R., & Rodríguez, M. (2015). Los niños ante la pérdida de uno de los progenitores: revisión de pautas de comunicación eficaces. *Psiconcología*, 12(2-3), 417-428.
- Messuti, A. (2019). Introducción. En A. Messuti (ed.), *Construyendo memorias entre generaciones. Tender puentes, buscar verdades y reclamar justicia* (pp. 5-27). Postmetropolis.
- Miñarro, A., & Morandi, T. (2009). Repressió, silenci, memòria i salut mental: trauma psíquic i transmissió. *Quaderns de Salut Mental*, (5), s/p.
- Miñarro, A., & Pijuan, J. (2014). Sabes como me espeluzna lo que dices: de las Mujeres, del Miedo y de la Transmisión. *Norte de Salud Mental*, 12(49), 46-57.
- Mongay, F. G. (2023, 17 de mayo). *Unas elecciones municipales que acabaron con la monarquía en España*. ElDiario.es. <https://cutt.ly/vwIonU48>
- Monleón, J. (2010). Nuestros contemporáneos. *Acotaciones*, (25), 21-26.
- Montero-Pedrerá, A. M. (2008). Maestros, reos del franquismo. *Andalucía en la historia*, (19), 8-9.
- Montes, A. M., González, D., & Molina, D. E. (2019). La posmemoria: un elemento fundamental para la construcción de ciudadanía en Soacha. *Analecta Política*, 9(16), 117-149.
- Montoto, M. (2019). ¿Qué hace una ‘Millennial’ como yo en un movimiento como este? Reflexiones de una joven antropóloga dentro de la “Querrela argentina”. En A. Messuti (ed.), *Construyendo memorias entre generaciones. Tender puentes, buscar verdades y reclamar justicia* (pp. 29-51). Postmetropolis.
- Mora, J. L. (2019). Fernando Norberto Cerezo Marinero. En J. M. Moreno (coord.) *Segovia 1900-1936. Diccionario Biográfico* (167-172). Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Mora, J. L., & Hermida, F. (2019). Pablo de Andrés Cobos. En J. M. Moreno (coord.) *Segovia 1900-1936. Diccionario Biográfico* (38-48). Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Morales, A. (1984). El viaje en la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza. *Estudios Turísticos*, (83), 85-99.

- Morandi, T. (2012). Transmisión psíquica del trauma en los sujetos y entre generaciones. En A. Miñarro & T. Morandi (eds.), *Trauma y trasmisión; Efectos de la guerra del 36, la posguerra, la dictadura y la transición en la subjetividad de los ciudadanos* (pp. 79-95). Xoroi Edicions y Fundació Congrés Català de Salut Mental.
- Moreno, F. (1928). *Memoria. Visita a varias escuelas de España*. Imprenta provincial.
- Moreno, F. (2021). La importancia de la revisión de la literatura en la investigación formativa. *Salutem Scientia Spiritus*, 7(1), 10-13.
- Moreno, F. M. (2019). La represión en la retaguardia nacionalista. Asesinato del maestro nacional D. Francisco Ruiz López en Pruna a manos de los líderes falangistas locales. En J. Octavio & A. Estudillo (coords.), *La provincia de Sevilla entre la dictadura de Primo de Rivera y el final del franquismo (1902-1975)* (pp. 311-321). Asociación Provincial Sevillana de Cronistas e Investigadores Locales.
- Moreno, J. (2014). La vida social de las fotografías de represaliados políticos durante el franquismo. *Anales del Museo Nacional de Antropología*, (16), 83-103.
- Moreno, J. A. (2008). Perspectivas sobre la Ley de Memoria Histórica. *Entelequia: Revista Interdisciplinar*, (7), 247-254.
- Morente, F. (1993). *La depuració del magisterio nacional: Barcelona, 1939-1941*. L'Avenç.
- Morente, F. (1999). Política educativa y represión del Magisterio en la España franquista (1936-1943). *Spagna Contemporánea*, (16), 61-82.
- Morente, F. (2001a). La depuración franquista del magisterio público. Un estado de la cuestión. *Hispania*, 2(208), 661-688.
- Morente, F. (2001b). La muerte de una ilusión: el Magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo. *Historia y comunicación social*, (6), 187-201.
- Muti, Ö., & Gürpınar, Ö. (2021). "I think it is (the) mother who keeps things going": The gendered division of labor in the transmission of memory of the Armenian Genocide. *Memory Studies*, 16(5), s/p. <https://doi-org.ponton.uva.es/10.1177/1750698020988755>
- Nash, M. (2013). *Represión, resistencias, memoria: las mujeres bajo la dictadura franquista*. Comares.
- Natalías, P. (1935a). *El hacer en la Escuela. Lecciones preparadas*. Carlos Martín Impresor.
- Natalías, P. (1935b). Cursos de selección para ingreso en el Magisterio nacional. *Heraldo Segoviano*, (46), 3.
- Natalías, P. (1935c). Cursos de selección para ingreso en el Magisterio nacional. *Heraldo Segoviano*, (53), 3.

- Natalías, P. (1936a). Cursos de selección para ingreso en el Magisterio nacional. *Heraldo Segoviano*, (58), 4.
- Natalías, P. (1936b). Cursos de selección para ingreso en el Magisterio nacional. *Heraldo Segoviano*, (60), 3.
- Natalías, P., Gracia, Á., & Fuster, J. (1934a). Cursos de selección en el Magisterio. *La Escuela Segoviana*, (98), 5.
- Natalías, P., Gracia, Á., & Fuster, J. (1934b). A todos los maestros propietarios, interinos, cursillistas y alumnos normalistas. *La Escuela Segoviana*, (106), 1-2.
- Natalías, P., Gracia, Á., & Fuster, J. (1935). Bibliografía escolar. *La Escuela Segoviana*, (156), 8.
- Nieves, S. (2020). Miedo, represión, Guerra Civil y dictadura franquista. En J. A. Jara (coord.), *Las emociones en la historia. Una propuesta de divulgación* (pp. 167-179). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Negrín, O. (2012). El Magisterio de la provincia de Las Palmas en torno a 1936: Relación de maestros ejercientes y listas de depurados por el franquismo. *Tebeto*, (20), 125-181.
- Negrín, O. (2016). *La imposición de los valores morales del franquismo en el proceso de depuración de la maestra Josefa León Pavón* [jornada]. XV Jornadas de Estudios sobre Fuerteventura y Lanzarote, España.
- Núñez, M. (2010). El porqué y el para qué de la represión. En C. Ruiz (coord.), *Guerra Civil y represión: historia y memoria* (pp. 29-40). Círculo Republicano Zamorano.
- Núñez, S. (2014). El papel de la Iglesia en la configuración del franquismo. *La Albolafia*, (1), 97-114.
- Oliver, P., & Gargallo, L. (2020). Tortura gubernativa y Estado liberal. En P. Oliver (coord.), *La tortura en la España contemporánea* (pp. 23-84). Catarata.
- Ortiz, C. L. (2019). Acoso, derribo y muerte de un maestro. En J. Octavio & A. Estudillo (coords.), *La provincia de Sevilla entre la dictadura de Primo de Rivera y el final del franquismo (1902-1975)* (pp. 361-372). Asociación Provincial Sevillana de Cronistas e Investigadores Locales.
- Ortiz, M. (2004). Instrumentos “legales” del terror franquista. *Historia del presente*, (3), 203-222.
- Ortiz, R. (2018). Estampa y aportaciones de tres maestros renovadores: Norberto Hernanz, Pablo de Andrés y David Bayón. *ReiDoCrea*, 7(6), 63-78.
- Ortiz, R. (2021). *La revista Escuelas de España (1929-1936). Estructura, características e influencia pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza* [tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio UvaDoc. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/46448>

- Ortiz, R., Berzal, E., & Torrego, L. (2019). Un maestro renovador: David Bayón Carretero (1895-1981). *Investigaciones Históricas, época moderna y contemporánea*, (39), 543-576. <https://doi.org/10.24197/ihemc.39.2019.543-576>
- Osadchaya, G. I., Seleznev, I. A., Leskova, I. V., Kireev, E. Y., Vartanova, M. L., & Chernikova, A. A. (2020). Historical memory of young generations of countries participated in war (1939-1945). *Notas Históricas y Geográficas*, (20), 70-104.
- Ostolaza, M. (1996). *El garrote de la depuración: maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo*. Ibaeta Pedagogía.
- Ovejero, A. (ed.) (2020). *Trauma y memoria en las víctimas del franquismo. Su transmisión a las siguientes generaciones*.
- Oviedo, D. (2020). Violencia masiva y tortura en la guerra civil. En P. Oliver (coord.), *La tortura en la España contemporánea* (pp. 85-130). Catarata.
- Parra, G. (2021). Origen y evolución de la escuela elemental del nacionalcatolicismo. *Studia Zamorensia*, (20), 21-34.
- Paskočiumaitė, G. (2021). Historical Memory of the Lithuanian Anti-Soviet Partisan War in the Narratives of the Third Generation. *Tautosakos Darbai*, 62, 86-103.
- Paskočiumaitė, G. (2022). Narrative of the Anti-Soviet Partisan War: a family case. *Tautosakos Darbai*, 63, 35-61.
- Patronato de Misiones Pedagógicas. (1934). *Patronato de Misiones Pedagógicas. Septiembre de 1931-diciembre de 1933*. S. Aguirre.
- Pérez, M. (2000). La enseñanza en la Segunda República. *Revista de Educación*, (núm. extraordinario), 317-332.
- Pérez, P. (dic.) (2013). *Las maestras de la República* [documental]. Transit Producciones.
- Pérez, V. (1934). *Los Centros de Colaboración Pedagógica*. Dalmáu Carles Pla.
- Pérez, R., & Pérez, M. (2023). El duelo por viudedad: un problema silente en atención primaria. *Atención primaria*, 55(11), s/p.
- Pichel, M. (2019, 1 de abril). *Guerra Civil de España: cómo sigue presente 80 años después de haber terminado*. BBC News Mundo. <https://cutt.ly/AwWZE8Hi>
- Piedras, P. (2014). Hacia una redescrición de la memoria. *Historiografías*, (8), 28-56.
- Pierrehumbert, B. (2020). A memory without reminders. *Tópicos del Seminario*, (44), 50-61.
- Pighin, R. D. (2018). Transmisión del pasado traumático: posmemoria y enseñanza de la historia reciente. *Clío & Asociados: la historia enseñada*, (27), 118-126.
- Pizarroso, A. (s. f.). *Alfredo Marqueríe Mompín*. Diccionario Biográfico. Real Academia de la Historia. <https://cutt.ly/0yGwPQ1>

- Plummer, K. (2004). *El campesino polaco en Europa y en América*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pons, M. (2023, 28 de mayo). *1931: Las municipales que provocaron la caída de la monarquía*. ElNacional.cat. <https://cutt.ly/kwIomkdu>
- Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, (1), 201-212.
- Portilla, G. (2020). Víctimas del franquismo y la Ley 52/2007, de 26 de diciembre: del reconocimiento moral a la Ineludible anulación de las sentencias dictadas por los Tribunales de Excepción Franquistas. En M. M. Carrasco & M. M. Moya (coords.), *Víctimas de delitos: Modelos de actuación integral* (pp. 353-374). Tirant lo Blanch.
- Porto, A. S. (2005). De rexeitados a esquecidos, o exilio interior dos mestres i mestras galegos depurados polo réxime franquista. *Sarmiento. Anuario galego de historia da educación*, (9), 15-36.
- Porto, A. S., & Vázquez, R. (2017). A depuración do maxisterio primaria na provincia de Pontevedra (1936-1942). *Sarmiento*, (21), 31-72.
- Pozo, M. C. (2000). Purga de maestros en Málaga: La depuración del Magisterio Nacional (1936-1942). *Jábega*, (84), 61-72.
- Pozo (del), M. M. (2012). La construcción de la categoría “Maestra Republicana”: la tipología generacional como propuesta. En E. Sánchez (ed.), *Las maestras de la República* (pp. 236-270). Catarata.
- Pozo (del), M. M. (2015). Los maestros republicanos en el exilio interior: reconstruir vidas rotas en los años cuarenta. En F. Montero & J. Louza (coords.), *La restauración social católica en el primer franquismo, 1939-1953* (pp. 317-339). Universidad de Alcalá.
- Prada, J. (2010). *La España masacrada. La represión franquista de guerra y posguerra*. Alianza.
- Prat, P., Collelledemont, E., & Carrillo, I. (2020). El rol de la mujer en el Franquismo: una mirada del ideario de la Sección Femenina a través de la propaganda en los NO-DO. En M. Crusells, B. de las Heras & Pantoja, A. (coords.), *Historia y cine: el primer franquismo 1939-1945* (pp. 316-339). Filmhistoria.
- Preston, P. (2021). *Arquitectos del terror*. Debate.
- Radio Televisión Española. (2008, 28 de noviembre). *Baltasar Garzón es incompetente para investigar la Guerra Civil y el Franquismo, según la Audiencia*. Radio Televisión Española. <https://cutt.ly/EwTERabT>

- Ramírez, A. M., Cuenca, D. G., & Mouna-Orjuela, D. E. (2019). Post-Memory: a fundamental element for the construction of citizenship in Soacha. *Analecta Política*, 9(16), 117-149.
- Ramos, D. (2013). La memoria colectiva como re-construcción: entre lo individual, la historia, el tiempo y el espacio. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(1), 37-41.
- Ramos, S. (2004). *La depuración del magisterio de primera enseñanza en Castilla-La Mancha (1936-1945)* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Redined. <http://hdl.handle.net/11162/42405>
- Ramos, S. (2005a). Acusaciones profesionales vertidas contra el magisterio primario por el gobierno franquista en el proceso depurativo. El caso de Castilla-La Mancha. *Historia de la Educación*, (24), 343-369.
- Ramos, S. (2005b). Maestras represaliadas por el gobierno franquista. *Arenal*, 12(1), 113-145. <https://doi.org/10.30827/arenal.v12i1.2977>
- Ramos, S. (2006). Control y represión. Estudio comparado de los resultados de depuración de magisterio primario en España. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 169-184.
- Ramos, S. (2007). Historias de vida de los maestros castellano-manchegos en el primer franquismo. *Idea La Mancha. Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, (4), 304-311.
- Ramos, S., & Santiesteban, A. (2023). Depuración y exilio interior de las maestras de primera enseñanza en el Madrid de posguerra. *Historia y Memoria de la educación*, (17), 173-204. <https://doi.org/10.5944/hme.17.2023.33716>
- Reati, F. (2007). *El monumento de papel: la construcción de una memoria colectiva en los recordatorios de los desaparecidos*. Políticas de la Memoria.
- Reig, A. (1996). *Franco "Caudillo": Mito y realidad*. Tecnos.
- Reig, A. (1999). *Memoria de la Guerra Civil*. Alianza.
- Reig, A. (2006). *La cruzada de 1936. Mito y memoria*. Alianza.
- Reyes, M. J., Muñoz, J. M., & Vázquez, F. (2013). Políticas de Memoria desde los discursos cotidianos. La despolitización del pasado reciente en el Chile actual. *Psykhé*, 22(2), 161-173. [10.7764/psykhe.22.2.582](https://doi.org/10.7764/psykhe.22.2.582)
- Reyes, M. J., Olivari, A., Arensburg, S., & Caviedes, P. (2022). Youth and recent past of Chile: the (de)politicization as a policy of everyday memory. *Psicología e Sociedade*, 34, 1-18. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2022v34252029>
- Richards, J. (2011). "Every Word is true": Stories of our experiences in qualitative course. *The Qualitative Report*, 16(3), 782-819.

- Riomesta, T. (2019, 5 de febrero). El maestro NORBERTO CEREZO MARINERO y su hijo MANUEL, fueron FUSILADOS por criminales franquistas en Castillejo de Mesleón (Segovia) en 1936. *Documentalismo memorialista y republicano*. <https://cutt.ly/SwKNsBeQ>
- Rivas, J. I., Prados, M. E., Leite, A. E., Cortés, P., Márquez, M. J., Calvo, P., Martagón, V., & Acuña, M. (2021). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 139-151. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.139-151>
- Rivera, A. (2021). La amnistía de 1977 y los debates sobre el pasado. *Clío & Crimen*, 18, 155-171. <https://doi.org/10.1387/clio-crimen.23225>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Rodríguez, A. (2009). Reflexiones sobre el derecho a la verdad y a la Ley de Memoria Histórica. En *Patrimonio Cultural de España. Conservar o destruir: la Ley de Memoria Histórica* (pp. 33-40). Ministerio de Cultura.
- Rodríguez, Á. (2014). After the Spanish civil war. *Revista portuguesa de Historia*, 45, 249-269.
- Rodríguez, D. (2007). Configuración y evolución del sistema penitenciario franquista (1936-1945). *Hispania Nova*, (7), s/p.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, J. (2021). La represión franquista y el exilio leonés. *Alcores*, (25), 123-145.
- Roitman, A., Armus, M., & Swarc, N. (2002). El duelo por la muerte de un hijo. *Revista Internacional de Psicoanálisis Aperturas*, (12), s/p.
- Rojo, J. A. (2019, 1 de marzo). *Los rastros del exilio*. El País. <https://cutt.ly/VyFdd8r>
- Román, G., & Arco (del), M. Á. (2022). ¿Resistir con hambre? Estrategias cotidianas contra la autarquía en la consolidación del Franquismo. *Ayer*, (126), 107-130.
- Romero, C. (2015). *Represión y muerte durante la Guerra Civil en Écija* [sesión de conferencia]. XII jornadas de Protección del Patrimonio Histórico de Écija, Écija.
- Rubilar, G. (2017). Narrativas y enfoque biográfico. Usos, alcances y desafíos para la investigación interdisciplinaria. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6(especial), 69-75. <https://doi.org/10.22235/ech.v6iespecial.1453>
- Ruiz-Vargas, J. M. (2006). Trauma y memoria de la Guerra Civil y la dictadura franquista. *Hispania Nova*, (6), s/p.
- Sáez, R. (2021). La impunidad de los crímenes de la dictadura y la ideología jurídica del olvido. *Historia Actual Online*, 56(3), 151-164.

- Salabert, M. (1988). *El exilio interior*. Anthropos.
- Salvatore, B. L. (2022). Represión, desplazamientos y experiencias geográficas. Un acercamiento etnográfico a las memorias de los desplazados en Tucumán durante la última dictadura militar argentina (1976-1983). *Folia Histórica del Nordeste*, (45), 127-150.
- Sánchez, G. (2010). *La República decapitada. El caso de la familia Villalta Gisbert, Alicante 1939-1942*. Flor del Viento.
- Sánchez, M. (2017). Memoria de la última dictadura argentina en perspectiva generacional y transatlántica: Océanos, ríos y lágrimas en textos literarios de Félix Bruzzone y Mariana Eva Pérez. *Revista iberoamericana de cultura y pensamiento*, (1), 129-142.
- Sánchez, L., & Hernández, J. L. (2009). La educación política de los Hogares de Auxilio Social en el franquismo. En M. R. Berrueto & S. Conejero (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva* (pp. 427-438). Universidad Pública de Navarra.
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Santamaría, J. M. (2019). Norberto Hernanz Hernanz. En J. M. Moreno (coord.), *Segovia 1900-1936. Diccionario Biográfico* (pp. 274-277). Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Santiago, G. (2022). “*Culpa de la guerra, culpa de Franco*”. *La hambruna española en la Andalucía oriental rural de posguerra (1939-1953)* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Digibug <http://hdl.handle.net/10481/75940>
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 7(1), 99-115.
- Sanz, C. (2019). Los símbolos del nacionalcatolicismo: una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959). *Historia y Memoria de la Educación*, (10), 407-447.
- Sanz, C., & Sonlleve, M. (2023). Dolor, humillación e impotencia: El exilio interior del magisterio femenino en Ávila tras la guerra civil. *Hispania Nova*, (1), 99-125.
- Schongut, N. (2015). Perspectiva narrativa e investigación feminista: posibilidades y desafíos metodológicos. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(1), 110-148.
- Sennett, R. (2004). *Respect: the formation of character in an age of inequality*. Penguin.

- Serrano, I. (2024). *Muros de silencio. Represión y resistencia: las mujeres en el franquismo*. Penguin Random House.
- Sierra, V. (2016). *Cartas presas. La correspondencia carcelaria en la Guerra Civil y el Franquismo*. Marcial Pons.
- Smaoui, S. (2023). The construction of family memory through activist engagement: The case of relatives of the disappeared in Spain. *Memory Studies*, 17(4), s/p. <https://doi.org/10.1177/17506980231155575>
- Sola, R. (2021, 18 de noviembre). *¿Juzgar los crímenes franquistas? Seis motivos para no creerse un buen propósito*. Naiz. <https://cutt.ly/gwTEw9z5>
- Sonllewa, 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]. Repositorio UvaDoc. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/33133>
- Sonllewa, M., & Sanz, C. (2017). El grupo escolar Primo de Rivera. Dibujando el perfil de la educación franquista en la ciudad de Segovia. *Cabás*, (18), 152-159.
- Sonllewa, M., & Sanz, C. (2020). La depuración del magisterio primario en la ciudad de Segovia (1936-1939). *El Futuro del Pasado*, 11, 457-497. <https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.016>
- Sonllewa, M., & Sanz, C. (2022). “Corruptoras de las conciencias infantiles”. La depuración del magisterio femenino en la provincia de Segovia (1936-1945). *Aportes*, (108), 223-260.
- Sonllewa, M., & Sanz, C. (2022). Inspectoras de Primera Enseñanza en la provincia de Segovia (1900-1939). Una historia silenciada. *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, (42), 947-980.
- Sonllewa, M., & Sanz, C. (2024). Tiempos de cambio en educación. La Inspección de Primera Enseñanza en la provincia de Ávila en la Segunda República y su evolución durante la Guerra Civil. *Rúbrica contemporánea*, 13(27), 225-245.
- Tejero, M. (2020, 5 de diciembre). Funciones de Twitter: las características más importantes. *La Social Media*. <https://cutt.ly/D6rKeAb>
- Terrón, A. (1997). La modernización de la educación en España (1900-1936). En A. Escolano & R. Fernández (eds.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)* (pp. 101-121). Fundación Rei Alfonso Enriques.
- Teruel, S. M. (2011). Censura y exilio en el teatro español. *Monteagudo*, (16), 251-254.
- Topel, M. F. (2019). Memory and postmemory of the Shoah: an autobiographical approach. *Archivo Maaravi. Revista digital de estudios judaicos*, 13(24), 133-156.
- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis*, 7(14), 113-124.

- Torrús, A. (2020, 15 de marzo). *La histórica huelga de hambre de las presas políticas en Segovia de la que seguramente nunca has escuchado hablar* [fotografía]. Público. <https://cutt.ly/5wOzszQd>
- Triana, T. C. (2019). Recuperando los recuerdos de Cristóbal Triana: un acercamiento crítico a la desaparición forzada desde la posmemoria. *Anuari de Filologia. Literatures Contemporànies*, (9), 75-85. [10.1344/AFLC2019.9.7](https://doi.org/10.1344/AFLC2019.9.7)
- Trincado, J. A. (2021). Postmemory in contemporary Chilean youth. Thinking and inhabiting the post-dictatorship (1990-2019). *Pasado y memoria*, (22), 339-362. [10.14198/PASADO2021.22.12](https://doi.org/10.14198/PASADO2021.22.12)
- Túñez, M., Valdiviezo, C., & Martínez, Y. (2015). Las redes sociales en la gestión de la comunicación universitaria. *Opción*, 31(6), 852-874.
- Uria, J. (1984). La depuración de maestros asturianos en los años 40. *Andecha Pedagógica*, (12), 9-11.
- Valcuende, J. (2007). Memoria e Historia: individuos y sociedad. En G. Acosta, A. del Río & J. Valcuende (coords.), *La recuperación de la memoria histórica. Una perspectiva transversal desde las Ciencias Sociales* (pp. 19-31). Centro de Estudios Andaluces.
- Vadillo, J. (2014, 14 de abril). *Conquista y esperanzas de la II República española*. Diagonal. <https://cutt.ly/4yFdh0h>
- Valdivieso, S. (2019a). *El Magisterio Renovador en la provincia de Segovia* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio UvaDoc. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/36606>
- Valdivieso, S. (2019b). *Las Misiones Pedagógicas en Segovia: la visión de Escuelas de España* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio UvaDoc. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/37091>
- Valdivieso, S. (2020). *La represión del Magisterio Renovador en Segovia: la voz silenciada de las familias* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio UvaDoc. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/41703>
- Valdivieso, S. [Sara VB]. (2021, 16 de febrero). *Segovianos por el mundo* [página de Facebook]. Facebook. <https://cutt.ly/iwqjgfnT>
- Valdivieso, S. [Sara VB]. (2021, 18 de febrero). *Hijos, nietos y descendientes de asturianos esparcidos por el mundo y fans* [página de Facebook]. Facebook. <https://cutt.ly/gwqjfZn0>
- Valdivieso, S. [@Vaaaldi]. (2021, 16 de febrero). *Busco a familiares de MANUELA SIETEIGLESIAS, maestra de Domingo García (Segovia). Fue suspendida de empleo y sueldo, alrededor de 1937* [tuit]. Twitter. <https://cutt.ly/CwqjtLnX>

- Valdivieso, S. (2023). Un silencio ensordecedor. La represión de Pedro Natalías García desde la memoria familiar. En K. Gajardo & J. Cáceres (coords.), *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 175-189). Octaedro.
- Valdivieso, S. [@Vaaaldi]. (2023, 1 de marzo). *Busco a familiares de ROSA DÍAZ SABATER, nacida en Valladolid en 1897 o 1898. Maestra de EL ESPINAR (Segovia)* [tuit]. Twitter. <https://cutt.ly/gwqjt0Ia>
- Valdivieso, S., & Cáceres, J. (2022). La represión del Magisterio Renovador en Segovia: la voz de las familias. *Revista educación, política y sociedad*, 7(1), 78-102. [10.15366/rep2022.7.1.004](https://doi.org/10.15366/rep2022.7.1.004)
- Valdivieso, S., & Cáceres, J. (2023). Las Misiones Pedagógicas. Un anhelo de la revista *Escuelas de España*. En K. Gajardo & J. Cáceres (coords.), *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 358-372). Octaedro.
- Valdivieso, S., & Torrego, L. (2021). Vivencias familiares de la represión franquista de un maestro renovador. *Cabás*, (26), 57-76. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.58.84.014>
- Valverde, C. (2014). *Desenterrar las palabras: Transmisión generacional del trauma de la violencia política del siglo xx en el Estado español*. Icaria.
- Vasilachis, I. (2012). De “la” forma de conocer a “las” formas de conocer. En N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (pp. 11-26). Gedisa.
- Vázquez-Zárate, G. A., Faúndez-Abarca, X., & Pérez-Guirao, F. J. (2020). Desenterrando emociones en las fosas comunes de la represión franquista. *Nómadas*, (53), 159-175.
- Vega, S. (2001). La represión “ilegal” en Segovia durante la Guerra Civil. *Estudios segovianos*, 44(101), 321-346.
- Vega, S. (2002a). *Control sociopolítico e imposición ideológica: la provincia de Segovia 1936-1939. Un episodio de implantación del régimen de Franco* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Docta Complutense. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/55885>
- Vega, S. (2002b, 26-28 de octubre). *La superación positiva de la Guerra Civil, la asignatura pendiente de la transición* [ponencia]. II Simposio de Historia Actual. Llevado a cabo en Logroño, La Rioja.
- Vega, S. (2004). La represión en la provincia de Segovia en los orígenes del régimen de Franco. *Hispania Nova*, (4), s/p.
- Vega, S. (2005). *De la esperanza a la persecución. La represión franquista en la provincia de Segovia*. Crítica.

- Vega, S. (2007). Las manifestaciones de la violencia franquista. *Hispania Nova*, (7), s/p.
- Vega, S. (2008). *Tras las rejas franquistas. Homenaje a los segovianos presos*. Foro por la Memoria de Segovia.
- Vega, S. (2010). Los costes sociales de la represión franquista en Castilla y León. En J. A. Blanco (coord.), *A los años 70 de la guerra civil española* (pp. 133-155). UNED.
- Vega, S., & Espinosa, F. (2011). *La política del miedo: el papel de la represión en el franquismo*. Crítica.
- Velasco, M. (s. f.). *Tal silencio es ensordecedor*. CEIP Diego de Colmenares – Segovia. <https://cutt.ly/FwaKPT00>
- Vervečkienė, L. (2022). Memory in family: Theoretical Aspects and Insights from the Study on Past Regime's Memory Transmission. *Politologija*. 107(3), 8-15.
- Vilanova, V. (2015). *La educación durante la Segunda República, la Guerra Civil y el primer Franquismo en las comarcas de Castellón. La depuración del Magisterio* [tesis doctoral, Universitat Jaume I]. Repositorio de la Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10803/667038>
- Villagrán, L. (2016). *Trauma psicosocial: naturaleza, dimensiones y medición* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Biblos-e Archivo. <http://hdl.handle.net/10486/672523>
- Villasante, H. (2017). Traumas y memorias en la transición española. De las políticas públicas a las iniciativas cívicas. En O. Luján & L. Canalias (coords.), *Los embates de la modernidad. Debates en torno a la ciudadanía, el liberalismo, el republicanismo, la democracia y los movimientos sociales* (pp. 595-613). Departament d'Història Moderna i Contemporània de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo xx*. Marcial Pons Historia.
- Violi, P. (2020). The deceptions of post-memory. *Tópicos del Seminario*, (44), 12-28.
- Wolf, D. L. (2019). Postmemory of joy? Children of Holocaust survivors and alternative family memories. *Memory Studies*, 12(1), 74-87. <https://doi-org.ponton.uva.es/10.1177/1750698018811990>
- X. (1929). Libros. *Escuelas de España*, (2), 125-126.
- Xie, X. (2023). *La cuestión de la educación en la narrativa española durante el franquismo (1939-1978)* [tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. Portal de Producción Científica de la Universidad de Alcalá. <https://cutt.ly/FruR80kO>
- Yedaide, M. M., Álvarez, Z., & Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.

- Yoldi, J. (2008, 17 de octubre). *Garzón atribuye a Franco un plan de exterminio sistemático de los 'rojos'*. El País. <https://cutt.ly/twTEiHyA>
- Zevako, Y. V. (2021). Routes to forming an affiliative postmemory about difficult pages in history (based on the example of the era of political repression). *Folclore*, 83, 179-206. <https://doi.org/10.7592/FEJF2021.83.zevako>
- Zufriategui, A. (2015). *La hora de la aldea*. Arqueología de imágenes.
- Zufriategui, A. (2017). Pablo de Andrés Cobos. Vida de un maestro. En P. de Andrés Cobos, *El maestro, la escuela y la aldea y otros escritos pedagógicos* (pp. 7-27). Ayuntamiento de Segovia.
- Zúñiga, J. (2022). La depuración del magisterio, otra forma de violencia. El caso de Pinos Genil, Granada. *Revista del Centro de Estudios Históricos de Granada y su Reino*, (34), 277-296.

ANEXOS

ANEXO I. NOMBRES DE LOS PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA
DEPURADOS ENTRE AGOSTO Y NOVIEMBRE DE 1936, PUBLICADOS EN LOS
BOP

ANEXO II. PLAN DE INVESTIGACIÓN

ANEXO III. DIARIO DE BÚSQUEDA

ANEXO IV. GUION DE LA ENTREVISTA – 1.ª GENERACIÓN

ANEXO V. GUION DE LA ENTREVISTA – 2.ª GENERACIÓN

ANEXO VI. TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS

ANEXO VII. RECORTES DE PRENSA

ANEXO VIII. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Los anexos pueden consultarse en el siguiente código QR o en el siguiente enlace web:

<https://cutt.ly/Vrfc52TZ>

