

De niñas a maestras. La educación emocional en la escuela rural femenina en el desarrollismo español (1957-1975)

Alicia Garrido García¹

Recibido: Junio 2021 / Revisado: Marzo 2022 / Aceptado: Mayo 2022

Resumen: Introducción y Objetivo. El principal objetivo de este artículo es reconstruir el estudio de las emociones en el desarrollismo español (1957-1975) a través de la historia oral de alumnas procedentes de una escuela rural que, posteriormente, se convirtieron en maestras. **Metodología.** El estudio, de carácter local, se sitúa en el pueblo de Madrigueras (Albacete). Hemos optado por el enfoque cualitativo, concretamente por el método histórico-educativo, enmarcado en el paradigma de la nueva Historia Cultural y Social. A partir del análisis de contenido, hemos realizado entrevistas en profundidad y complementado esa información con el análisis de los manuales y los libros de lectura usados por las alumnas en esta época, así como con documentación del archivo local del Ayuntamiento de Madrigueras. Con esta investigación pretendemos, además, indagar en las características de aquella escuela rural; analizar las figuras de la maestra y de la alumna; asimilar el tratamiento emocional que se vivió en las aulas; y comprender la motivación que impulsó a estas alumnas a cambiar la manera de educar cuando se hicieron maestras. **Resultados y Conclusiones.** El tratamiento emocional experimentado en las aulas determinó el modo en que buscaron renovarse, seguir formándose y crear afectos con su alumnado cuando pusieron en marcha sus propias prácticas docentes.

Palabras clave: Emociones, escuela rural femenina, desarrollismo español, prácticas docentes, maestras, alumnas, aulas.

[en] From girls to teachers. Emotional education in rural female schools in Spanish developmentalism (1957-1975)

Abstract: Introduction and Objective. Our research aims to reconstruct the study of emotions in Spanish developmentalism (1957-1975) throughout the oral history of female students from a rural school, located in Madrigueras (Albacete), who later became teachers. **Methodology.** We opted for a qualitative approach (historical-educational method), framed within the paradigm of the new Cultural and Social History. Based on content analysis, we conducted in-depth interviews and complemented them with the analysis of the manuals and reading books used by those female students, as well as with documents from the local archive of the City Council. Furthermore, we also intend to investigate the characteristics of rural schools; to analyze the roles of female teacher-students; to assimilate the emotional treatment experienced in classrooms; and to understand the motivation that drove those female students to change the way of education when they became teachers. **Results and Conclusions.** Our findings show that the emotions experienced at school determined the way in which they sought to renew themselves, carry on professional teacher development and generate affection with their students at their own teaching practices.

Keywords: Emotions, feminine rural school, Spanish developmentalism, teaching practices, teachers, students, classrooms.

Sumario: 1. Introducción. 2. La historia oral para reconstruir la memoria de la educación femenina. 3. Historia de las Emociones. 4. Manuales escolares como instrumento de adoctrinamiento emocional. 5. Reconstrucción de la educación y las emociones a través de las voces, los manuales escolares y los libros de lectura. 5.1. La escuela rural femenina albaceteña. 5.2. Figura de la maestra. 5.3. Tratamiento emocional. 5.4. Renovación en la práctica docente. De niñas a maestras. 6. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Garrido García, A. (2022). De niñas a maestras. La educación emocional en la escuela rural femenina en el desarrollismo español (1957-1975), en *Revista de Investigaciones Feministas*, 13(1), pp. 253-266.

1. Introducción

Si bien en el primer periodo franquista el aparato represor del Estado funcionó más intensamente (Marín, 2019), desde 1950 España vivió un proceso de industrialización (Colmenar, 2016), apertura comercial (Carreño, 2016; Galiana, 2017) y éxodo rural (Carreño, 2017). Entre 1957 y 1975, se sentaron las bases para la integración en las economías europeas (Galiana, 2017), introduciéndose paulatinamente nuevas técnicas burocrá-

¹ Universidad Complutense de Madrid, España
aligarridogarcia@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5047-607X>

tico-pedagógicas de gestión educativa (Viñao, 2014). Asimismo, los modelos de crecimiento permitieron a la educación sumarse a la evolución mundial (Ossenbach y Martínez, 2011).

Esto convirtió al sistema educativo en un preciado instrumento para consolidar su ideología (Collado, 2015). La escuela franquista eliminó cualquier aspecto republicano (Viñao, 2014) y la iglesia asumió el control de la educación (López, 2017), sometiendo a la mujer a su condición de madre en exclusividad (Polo, 2006) y dejando las escuelas rurales con gran analfabetismo, absentismo y pocos recursos, a pesar de las campañas de 1963. En este contexto, nuestro trabajo pretende reconstruir la historia de las emociones en el desarrollismo español a través de la historia oral de sus protagonistas, concretamente alumnas de la escuela rural femenina de Madrigueras, analizando si la forma en que fueron educadas emocionalmente, influyó en las prácticas docentes al convertirse en maestras posteriormente, cuando los Movimientos de Renovación Pedagógica tomaron fuerza, si bien iniciaron en los sesenta (Rogeró, 2010).

Con un enfoque cualitativo y el método histórico-educativo, queremos construir esta parte de la historia de la escuela (Ruiz, 1976). Desde el paradigma de nueva Historia Cultural y Social y del concepto de *cultura escolar* (Escolano, 2000), se han empleado principalmente fuentes orales, procedentes de alumnas que se convirtieron en maestras. Las entrevistas en profundidad nos han aproximado al mundo desde su perspectiva, desmenuzando los significados de su experiencia (Álvarez-Gayou, 2003). Asimismo, consultamos documentos del Archivo Local del Ayuntamiento de Madrigueras y manuales y libros de lectura usados por las protagonistas en su etapa escolar. La triangulación de esta variedad de fuentes ha ayudado a interpretar mejor el tratamiento emocional en esa escuela y su influencia en la formación y práctica docente ulterior.

2. La historia oral para reconstruir la memoria de la educación femenina

La historiografía educativa ha sufrido grandes cambios en las últimas décadas, desgajándose del campo *per se*, Historia de la Educación, otros específicos como Historia de la escuela, del currículum, del material didáctico... (Guichot, 2010). Además, se han modificado las fuentes y la metodología, pues todo resto de pasado puede ser considerado fuente (Santolaria, 1992). Los vínculos entre historia y memoria, que conforman la cultura histórica de la sociedad moderna (Sánchez, 2008), han desarrollado planteamientos concretos de la memoria en la historiografía española, con carácter epistemológico, metodológico o historiográfico (Ramos, 2021). Según Ramos (2021), la memoria escolar puede usarse para estudiar el pasado y definir cómo el presente lo ve y lo interpreta. Si la objetivamos de manera crítica, puede convertirse en historia, pues es una muestra de cómo el recuerdo se construye interconectando diferentes temporalidades y cómo la experiencia humana interrelaciona el tiempo pasado, presente y futuro (Díaz, 2016).

A ello, añadimos la incipiente fuerza que ha adquirido la historia oral para reconstruir el pasado próximo, pues tradicionalmente, pocos se habían ocupado de escuchar las voces de sus protagonistas, condenándolos a una muerte silenciosa (Torres, 2006). La voz de las mujeres y sus experiencias deberían ocupar un lugar central (Hernández, 2020) y estudiamos su subjetividad para potenciar la reflexión autobiográfica, cargada emocionalmente, que resulta de la lectura retrospectiva sobre sus vidas (Llona, 2012).

La “caja negra” (Depaepe y Simon, 1995) puede abrirse hoy a lo individual, lo etnográfico, la intrahistoria de la escuela, lo local y lo olvidado para adquirir peso, y la cultura, las prácticas educativas y las fuentes orales pueden contribuir al conocimiento profundo de la escuela (Ramos, 2021). Este camino nos conduce a complejizar, con estudios locales, la historia del pasado reciente, formateada por grandes interpretaciones macroanalíticas (Águila, 2015).

Así, la historia oral es la más nueva y más antigua forma de hacer historia (Thompson, 1988). Entiéndase que lo renovador del campo reside en la labor sistemática de recuperación y utilización de la fuente oral (Mariezcurrera, 2008), pues el análisis de los recuerdos pone en diálogo a la memoria con los discursos disponibles en un contexto histórico concreto (Llona, 2020). Las dudas que suscitan estas metodologías critican la interpretación de la realidad a partir de un discurso subjetivo, donde se asigna un significado a la experiencia del otro (Robles, 2011). Nosotros no pretendemos extraer juicios generalizables, sino entender al sujeto como un todo humano, global e histórico, ya que “cada sujeto contiene al colectivo del que forma parte” (Rivas *et al.*, 2012, 18). Gracias a su discurso, podemos vislumbrar un momento histórico, social, político y cultural determinado para darle sentido. Nuestro reto será, pues, conectar lo vivencial con lo memorial (Arfuch, 2018).

La historia oral de las mujeres ha emergido últimamente para visibilizar lo invisible (Hernández, 2020). Si bien al principio se estigmatizó el uso de la biografía para acercarnos a la realidad social (Hernández, 2004), desde 1980 se avivó esta tendencia, reforzada teórica y conceptualmente por la filosofía (Ricoeur, 1997) y las corrientes feministas (Carbonel y Torras, 1999). Gracias al giro subjetivo, se abordaron tiempos próximos mediante la voz (González y Pagés, 2014). En definitiva, es “la vuelta al sujeto, el predominio del significante sobre el significado, de lo cultural sobre lo social, de la representación sobre lo representado” (Juliá, 2010, 5). Entre las técnicas conversacionales, destacan las entrevistas en profundidad, que establecen un vínculo profundo entre el investigador y los investigados para generar conocimiento y obtener datos útiles de las emociones que expresan (Robson, 2003). Gracias a ellas, nos adentramos en un modo de suponerse como parte de la vida

misma; como implicación e integración humana en la investigación (Cohen y otros, 2011) y no meramente para obtener datos.

Conforme a nuestro estudio, aunque la literatura científica había reconstruido el pasado a través de la voz docente (Agulló, 2010; González, 1993; Leite, 2011), en los últimos años han proliferado estudios centrados en la del alumnado (Peinado, 2014; Sonlleve, 2013; Sonlleve *et al.*, 2018; Sonlleve y Torrego, 2014 y 2020). Asimismo, señalamos las referidas a mujeres, “grandes olvidadas de la lucha contra el franquismo” (Egido y Montes, 2018, 10), concretamente a la mujer rural (Maya, 2006; Morales y Vieitez, 2017; Ramos, 2016); a las relacionadas con las emociones (Barrera y Sierra, 2020; Escolano, 2018; Mahamud, 2012 y 2016; Medina, 2012) y a las de zonas rurales de Albacete (Collado, 2015; Peralta, 1997).

No obstante, existen lagunas historiográficas en la participación de mujeres en el entorno rural (Ramos, 2016) y necesitamos indagar en sus vivencias escolares, para interpretar la forma en la que derribaron “los muros del franquismo” (Rodríguez, 2014). Otorgamos voz a los testimonios de estas mujeres que apostaron por la innovación y la formación continua; que participaron en escuelas de verano y cambiaron sus prácticas docentes influenciadas por la instrucción escolar que recibieron. Su discurso contribuye a comprender mejor la escuela *madriguerense* y ampliar nuestra visión de la educación y la educación emocional de la época. Reconstruimos esta parte de la memoria de nuestras escuelas, del entorno social en el que estaban inmersas las niñas y el bagaje cultural y moral que transmitían la sociedad y las aulas, a partir de sus pensamientos, emociones y anhelos (Sonlleve, 2014).

Entrevistamos a once mujeres, de entre 63 y 75 años, con doscientos sesenta y ocho minutos de grabación, sin contar los tiempos conversacionales surgidos antes y después de cada entrevista. Siete de ellas se realizaron telefónicamente y cuatro, de manera escrita, por la situación epidemiológica actual. Las unidades categoriales analizadas para la reconstrucción histórica son: características y roles de la escuela rural femenina albaceteña, la figura de la maestra, el tratamiento emocional en las aulas y la renovación en la práctica docente. Con las entrevistas, nos centramos en reconstruir la historia según el entorno en el que se produce, a partir de la vivencia o interpretación de la persona y desde las complejidades de los fenómenos que percibe (Noreña *et al.*, 2012). Las fuentes orales guiaron el análisis del discurso oculto, para así enlazar los aspectos sociales, emocionales e históricos necesarios para la interpretación del periodo (Ruiz, 1999). Por ende, tras la entrevista, fuimos más allá de los datos (González y Cano, 2010), para expandirlos más allá de la narración descriptiva (Coffey y Atkinson, 2005).

3. Historia de las Emociones

Esta disciplina es hoy un campo lleno de posibilidades para estudiar el pasado y renovar la disciplina en que se inscribe. Hasta 1960, las emociones sólo había que “dominarlas o apaciguarlas todo lo posible (Somoza *et al.*, 2015). Empero, con la psicología cognitiva y su interés por las emociones se otorgó a la historia un papel esencial en la generación de sentimientos (Arnold, 1970). Asimismo, la sociología de las emociones contribuyó a una nueva conceptualización de los fenómenos como categorías de análisis de hechos y dinámicas sociales (Somoza *et al.*, 2015), pues en el contexto socio-educativo adquieren un significado emocional (Barbalet, 1998). En definitiva, aunque las emociones estaban presentes en la historia, los historiadores tardaron bastante en percatarse de que suponían un motor esencial (Escolano, 2018) en la explicación del cambio histórico (Huizinga, 1987). Gracias al giro cultural y afectivo (años ochenta y noventa), se focalizó en el examen de documentos personales generados en un marco cronológico, para detectar los valores emocionales de una época (Stearns, 1994).

Centrados en la escuela, la inmersión del alumnado en ella afecta a su mundo emocional. Así, la historia de las emociones debe adentrarse en textos pedagógicos y analizar los silencios (Escolano, 2018) para entender esa cultura, que brindará las claves de orientación política a través del currículum y los manuales (Somoza y Pittelli, 2009). Si conectamos emociones, creencias, moral, ética, valores y acciones de grupos sociales, la historia de la educación podría orientarse hacia la transmisión de emociones en distintos contextos para determinar cuáles y cómo se incorporan a lo educativo (Somoza *et al.*, 2015). En este terreno nos adentramos, ya que durante la dictadura, los autores de los libros de texto contribuyen al adoctrinamiento emocional de los niños para socializarlos política y religiosamente y daban instrucciones precisas sobre qué sentir en las aulas (Mahamud, 2016).

4. Manuales escolares como instrumento de adoctrinamiento emocional

No es acertado pasar por alto el contenido de los materiales escolares para interpretar el tratamiento emocional de una época. De hecho, analizar los manuales o libros de lectura resulta imprescindible para entender los valores o currículo oculto que transmiten (López, 2001), pues constituyen un mecanismo fundamental para reflejar conocimientos y son fundamentales para muchos autores de cultura escolar (Ossenbach, 2017). Tras más de

veinte años de investigación en el centro MANES² todavía no se han agotado las posibilidades de investigación con esta fuente (Ossenbach, 2011). De hecho, actualmente proliferan muchos estudios que vislumbran cómo ayudaron los libros del franquismo a transmitir los conocimientos y valores que el régimen quería inculcar (Badanelli y Mahamud, 2015; Hernández, 2001; López, 2001; Mahamud, 2016; Ossenbach y Martínez, 2011). Estos estudios revelan una elevada dosis de adoctrinamiento ideológico, político y religioso. Sus principios eran la subordinación al dogma y moral católicos, y la unilateral consideración del patriotismo (Puelles, 1998). Trataban emociones de amor, orgullo, miedo y vergüenza (Mahamud, 2016) y contribuían a fomentar el espíritu nacional y patriótico. Además, la innovación era escasa y el contenido, inadecuado al niño (López, 2001).

En paralelo, el libro de lectura se usó para la transmisión de conocimientos, valores y emociones. Aunque en los primeros años del régimen tenían mucha carga ideológica, hubo un cambio gradual de esquemas socioemocionales para acercarse al mundo infantil ya en los cincuenta (Badanelli y Mahamud, 2015). En 1955, se decretó la necesidad de adaptar los libros a los intereses infantiles e incluir imágenes. No obstante, siguieron conviviendo textos para “formar el corazón e inspirar en los niños puros y delicados sentimientos” (Solana, 1961, 4) con otros para “perfeccionar los mecanismos de la lectura infantil” (Maillo, 1960, 3) y en todos, seguían apareciendo la patria y la religión.

En la escuela de Madrigueras, apenas había libros. Los testimonios analizados coinciden en señalar que se usó principalmente la Enciclopedia Álvarez³ y algún libro de lectura como *Mirando a España*.

5. Reconstrucción de la educación y las emociones a través de las voces, los manuales escolares y los libros de lectura

Actualmente, necesitamos urdir la historia de la escuela como un entramado complejo que incluya las emociones, pues tienen la propiedad de crear recuerdos eternos (Ruiz-Vargas, 2006). Es preciso rescatar y desenmascarar las emociones plasmadas o camufladas en programas y documentos educativos (Mahamud, 2012). La educación emocional debería asemejarse a un proceso continuo de desarrollo integral, que cultive habilidades emocionales, para que el individuo pueda afrontar retos en su vida cotidiana y aumentar su bienestar (Bisqueira, 2000). En nuestro caso, seleccionamos las categorías de análisis respondiendo a los valores imperantes de la época desarrollista; profundizamos en las características de la escuela rural femenina madriguerense; ahondamos en los roles que se difundían; examinamos el papel que tenía la maestra en ese entramado socio-político; y analizamos la educación emocional experimentada en las aulas, para estudiar su influencia en la labor docente posterior.

5.1. La escuela rural femenina albaceteña

La escuela franquista erradicó el modelo educativo republicano (Ramos, 2007), sembrando una “pedagogía del terror” (Viñao, 2014, 26). Para asegurar la legitimación de los valores del Nuevo Estado, se depuró al colectivo docente. En Albacete, fueron sancionados casi el 31% de maestros y maestras (Ramos, 2006, 227). Además, se erradicó el principio de coeducación, proporcionando una educación separada y distinta entre niños y niñas. Concretamente en Madrigueras, se llevó a cabo en la escuela primaria, tal y como constatan nuestras entrevistadas: “Separados. No nos veíamos ni en el patio⁴”. “La enseñanza dividida por sexos ha sido toda mi vida⁵”. En cambio, “en párvulos íbamos mezclados⁶” y asistían: “muchachas y muchachos, que me acuerdo yo de los muchachos que iban y las muchachas que íbamos⁷”.

La escuela se convirtió en una agencia de socialización de las futuras generaciones, y las maestras, responsables del adoctrinamiento dirigido hacia un modelo tradicional de mujer, fomentaban el ideal de buena esposa, madre y ama de casa (Sueiro, 2009). Esta situación se agravó en las zonas rurales, inmersas en altos índices de analfabetismo, absentismo y pocos recursos. Sumidas en esa precariedad, las escuelas rurales femeninas formaban auténticas campesinas, madres, buenas cristianas y responsables de las tareas culinarias y del cuidado de sus hijos e hijas.

La escuela rural fue la gran olvidada de la época y la educación rural se percibe como pobre e insuficiente⁸. En ese contexto, las cátedras ambulantes fueron relevantes promoviendo iniciativas como Radio Enseñanza,

² MANES, sito en la Facultad de Educación de la UNED (España) se dedica al estudio histórico de los manuales escolares de España, Portugal y América Latina, especialmente en los siglos XIX y XX.

³ Según el testimonio extraído de la entrevista a C.V. (72 años), llevaban “La enciclopedia Álvarez, el catecismo... (Libros de lectura) ¡Qué va! A mí en la escuela nunca me han dicho que lea libros, ni había libros en el colegio”.

⁴ Testimonio extraído de la entrevista a M.G. (69 años).

⁵ Testimonio extraído de la entrevista a C.V.

⁶ Testimonio extraído de la entrevista a J.L. (66 años).

⁷ Testimonio extraído de la entrevista a R.P. (63 años).

⁸ Según los testimonios de las entrevistas a M.G. y T.M., respectivamente, “En los pueblos había más analfabetos, ni siquiera muchos iban a la escuela”. “La formación en el aula era insuficiente. Sobre todo en mujeres, era insuficiente”.

las Semanas Pedagógica o proyecciones cinematográficas (Párraga, 2010) para dar respuesta al bajo nivel educativo. Pese al panorama general, concretamente en Madrigueras, la situación fue más halagüeña. Si nos remontamos a 1931, según estudios locales, Madrigueras tenía el menor porcentaje de analfabetos de toda la provincia de Albacete, incluida la capital (Alcahud, 2016). Volviendo a los sesenta, además de la escuela pública unitaria, se crearon las denominadas escuelas parroquiales⁹, una escuela concertada donde se formaba a las niñas a partir de 10 años. Además, las escuelas de párvulos se unificaron con las graduadas (ya creadas en 1928), añadiendo una parte de niñas y párvulos, construyéndose una escuela y vivienda para maestro (Archivo Local del Ayuntamiento de Madrigueras, 1956 y 1962). Asimismo, algunos formadores como Jesús Fuentes¹⁰ y José Loeches¹¹ consiguieron que el número de alumnos/as fuera mayor que en otros pueblos cercanos, al incentivar la asistencia a clases particulares para el bachillerato libre, que evitaba que los alumnos tuvieran que desplazarse hasta Albacete para estudiar. Daban clases mixtas y sus alumnas los recuerdan como auténticos mentores¹² en la vocación docente.

Atendiendo al currículo, según el plan de estudios de 1945, la desigualdad de género estaba vigente. Las niñas cursaban materias específicas, delimitando su función a lo maternal (González, 2009) y limitando el acceso a otros saberes asequibles para los niños: “Los chicos tenían actividades por la tarde diferentes a las nuestras. Nosotras aprendíamos a comportarnos y a hacer cosas relacionadas con el cuidado de una casa¹³”. “Las labores que hacían las niñas, los niños no las hacían porque ¡cómo iba coser un hombre! ¿A quién le daban estudios? Al hijo¹⁴”. La enseñanza segregada otorgaba más contenidos a los niños: “Les daban más materia que a nosotras. Mi marido que no ha hecho bachiller, sabía hacer por ejemplo reglas de tres, hacía raíces cuadradas, y yo eso no lo aprendí en la escuela¹⁵”. Además, las aulas estaban impregnadas de los ideales del régimen, para ir calando de modo aparentemente inocuo en las discentes¹⁶, avivando sus sentimientos hacia la patria, la iglesia y determinando el “lugar” de cada uno en la sociedad. La Figura 1 ejemplifica el ideal de mujer plasmado en los manuales.

Figura 1. *Enciclopedia Álvarez* (1963), pp. 131 y 154. Museo “Bartolomé de Cossio”, Universidad Complutense de Madrid.



Otro elemento importante de la educación femenina fue la formación religiosa, cuyo discurso proponía un ideal de mujer sometida y relegada al espacio privado y eliminaba cualquier posibilidad laboral y actuación política (Agulló, 2016), como se observa en algunos manuales¹⁷. En *Mirando a España*, se aprecia el apoyo a la tradición, religión, España y a cómo son las “mujeres españolas”. Ponemos un ejemplo en la Figura 2.

⁹ Según los testimonios de las entrevistas a J.L. y M.C., respectivamente: “Por aquellos años, vinieron al pueblo, traídas por la parroquia de Madrigueras, un grupo de misioneras que se quedaron a dar clase en las aulas que había en los salones parroquiales. Mis padres me cambiaron de las escuelas nacionales Primo de Rivera, a las misioneras”. “Eran monjas seglares. Se llamaban Compañía de Jesús sacerdote”.

¹⁰ Inspector de aduanas y alcoholes, fue retirado de su plaza por cuestiones políticas y regresó a Madrigueras para dar clases particulares de todas las asignaturas para preparar el bachillerato libre.

¹¹ Maestro de niños en la escuela de Cenizate (Albacete), daba clases particulares mixtas por las tardes para la preparación del bachillerato libre.

¹² Según los testimonios extraídos de las entrevistas a J.R. (69 años) y R.P., respectivamente: “Mi mentor, Jesús Fuentes. Gracias a él, nuestro pueblo se convirtió en el de mayor número de docentes por habitante”; “Loeches... ¡Madre mía! Para mí, ha sido mi maestro, mi mentor, en todos los sentidos, porque gracias a él estudie”.

¹³ Testimonio extraído de la entrevista a E.P. (70 años).

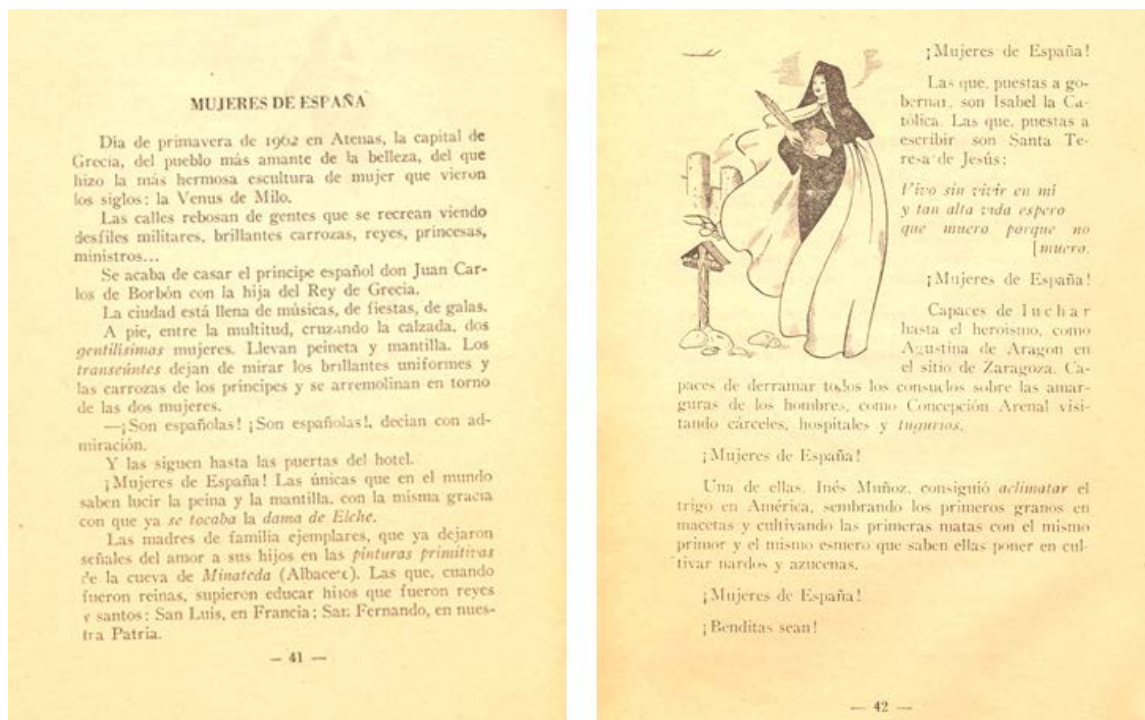
¹⁴ Testimonio extraído de la entrevista a M.G.

¹⁵ Testimonio extraído de la entrevista a T.M.

¹⁶ Según los testimonios extraído de las entrevistas a C.V., P.G. (66años) y M.G., respectivamente: “No sabíamos que existían otras cosas. (El régimen) se preocupaba por formarnos como a ellos les interesaba”. “La Sección Femenina sí que estaban ahí metidas para imponer cierta doctrina”. “Yo creo que lo que quería el régimen sería a traernos a sus ideas, más que nada porque éramos la cantera que podía luego ir a cumplir sus ideas”.

¹⁷ Según el testimonio extraído de la entrevista a C.V.: “Todo. Incluso en las imágenes. En esas enciclopedias no verás a ninguna madre en ninguna oficina. Madre-mujer: todas de madres y amas de casa”.

Figura 2. *Mirando a España*, (1963), pp. 41 y 42. Museo “Bartolomé de Cossio”, Universidad Complutense de Madrid.



La Sección Femenina tuvo un papel principal en la educación de las mujeres. Preparaba a las niñas para la vida del hogar y la industria doméstica (Cruz, 2016). Con las Instructoras Rurales y las cátedras ambulantes, se enfatizó en la formación profesional agraria de mujeres (Ramos, 2016), empero, la educación emocional de las alumnas estaba impregnada de valores religiosos, pues la omnipresencia religiosa en las aulas fue constante¹⁸. Analizando la *Enciclopedia*, aun siendo de uso mixto, se diferenciaba la formación social, familiar y política de niños y niñas, difundiendo claramente los estereotipos en dibujos y lecturas. En definitiva, era una escuela segregada (Viñao, 2014), politizada y religiosa, que delimitaba los roles sociales para niños y niñas, al tiempo que se distinguía el trato al alumnado según la clase social¹⁹ y los ideales políticos de la familia²⁰.

5.2. Figura de la maestra

La maestra era modelo de costumbres (Manrique, 2007; Peinado, 2012). Resultaba una figura clave de moralidad católica, patriótica y femenina, que instruía a las niñas, para asumir el rol de madre y esposa (Sonlleva, 2014). No obstante, su formación era insuficiente, pues desde 1931 hasta 1965, no se exigía el Bachillerato Superior para acceder a las Escuelas Normales (Viñao, 2014). En Madriguera, la formación de las maestras era: “Baja, algunas no tenían ni Magisterio²¹”. Simplemente: “se hacía entonces hasta cuarto y revalida y ya está²²”. Así, era un “Magisterio no muy distinto al que luego tuve yo. No creo que se hiciera ningún tipo de actualización profesional²³”.

En una escuela desprovista de recursos, la maestra era la fuente de conocimientos. Usaba una pedagogía patriótica acorde con una metodología que empleaba la doctrina católica y la disciplina según los principios cristianos (Sáinz, 1938). Según las alumnas-maestras: “No había metodología, era solo autoritarismo: memorizar y repetir²⁴”. Asimismo: “la forma de aprender era totalmente memorística²⁵”. Esto impedía el aprendizaje significativo: “Aprendíamos, ¡yo no sé ni cómo!, porque nos limitábamos a copiar la lección y hacíamos el

¹⁸ Según los testimonios extraídos de las entrevistas a M.G. y P.G., respectivamente: “Ahí sí primaba más la religión que la política”. Estaba “todo muy ligado a la religión. Lo único que yo recuerdo que tuviera que aprenderme en la escuela era el catecismo... Entonces, como que la Iglesia tenía el poder ese”.

¹⁹ Según los testimonios extraídos de las entrevistas a M.C.D. (75 años) y M.G.: “Había mucha discriminación con respecto a la clase social”. “Había dos o tres mesas nuevas brillantes y ahí estaban sentados la gente bien”.

²⁰ Según el testimonio extraído de la entrevista a M.G.: “Estaba muy politizada la escuela. Al salir, había gente que ya tenía su punto rojo, si no tenían «ideas como Dios manda»”.

²¹ Testimonio extraído de la entrevista a M.G.

²² Testimonio extraído de la entrevista a T. M.

²³ Testimonio extraído de la entrevista C.V.

²⁴ Testimonio extraído de la entrevista a J.R.

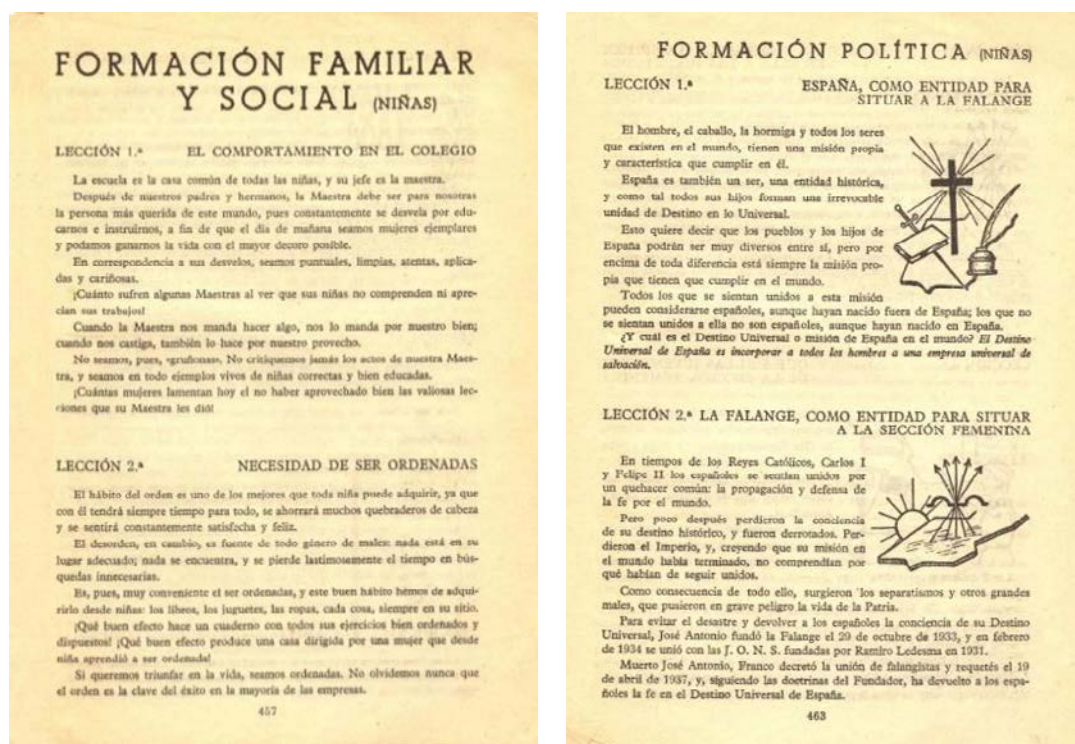
²⁵ Testimonio extraído de la entrevista a A.J. (69 años).

dibujo²⁶. Por ejemplo: “los ríos, ¡madre mía!, pero si nos lo sabíamos de memoria (pero) no sabías dónde estaban²⁷”. El quehacer diario: “Era bastante rutinario y muy predecible todo. No había sorpresas bonicas²⁸”. En las aulas se respiraba un ambiente de trabajo y obediencia carente de creatividad y elementos lúdicos. La consigna era no hablar y los roles de cada persona estaban bien delimitados (Castellote, 2007).

En relación con los castigos, no se recuerda tan nefastamente como en las aulas de niños, donde había castigos físicos más severos. Destacan el ponerse de rodillas, copiar o quedarse sin recreo²⁹. No obstante, las niñas también experimentaron bofetadas o motes que les marcaron emocionalmente, provocando cierto rechazo a la metodología y despertando la necesidad de cambiar: “Me acuerdo de una bofetada que me dio doña Rosario, que esa no se me va a olvidar³⁰”. En ocasiones, la actuación de la maestra minaba su autoestima: “A mi hermana, dos maestras “acabaron con ella” y siempre se ha creído que era tonta. Una le puso de mote “el desastre número 1”, ¿tú te crees?”³¹.

Desde las escuelas se incidía en ciertos comportamientos, que, además, reforzaban las familias. La mujer se supeditaba al cumplimiento de unas normas sociales y familiares que condicionaban su papel en la sociedad (Manrique, 2007), pues “la familia, para el Estado Franquista y la Iglesia, era origen y prototipo de toda sociedad perfecta, centro y cuna de los valores cristianos” (Peinado, 2012, 105). Paulatinamente, las alumnas iban comprendiendo, quizás inconscientemente, que tenían que: “Ser modosas y recatadas, y te daban una serie de pautas de comportamiento de lo que estaba bien y mal³²”. En general: “En nosotros había silencio. Venía de casa” y “la escuela reproducía el modelo de lo que se esperaba de nosotras y se reforzaba en casa³³”, dándose por hecho que no había otras posibilidades para ellas³⁴ y siendo educadas en lo “normal” e incuestionable. En la Figura 3, ejemplificamos valores y emociones inculcados a las niñas en los manuales.

Figura 3. *Enciclopedia Álvarez. (1963). Sección para niñas de la Formación familiar y social y Formación Política, p.457 y 463. Museo “Bartolomé de Cossio”, Universidad Complutense de Madrid.*



En resumen, el ideal de mujer lo englobaba todo, predestinándolas, prácticamente al nacer, a ser una “mujer de su casa”.

²⁶ Testimonio extraído de la entrevista a M.G.

²⁷ Testimonio extraído de la entrevista a R.P.

²⁸ Testimonio extraído de la entrevista a C.V.

²⁹ Según los testimonios extraídos de las entrevistas a A.J. y J.L., respectivamente: “La educación autoritaria, desde mi vivencia, se dio más en los maestros. Mal recuerdo para esos chicos”. “Los maestros, por experiencia de mi hermano, eran diferentes, con más disciplina”.

³⁰ Testimonio extraído de la entrevista a M.G.

³¹ Testimonio extraído de la entrevista a R.P.

³² Testimonio extraído de la entrevista a P.G.

³³ Testimonio extraído de la entrevista a M.G.

³⁴ Según el testimonio extraído de la entrevista a P.G.: “Si mi madre me veía leer, decía que estaba perdiendo el tiempo, que me pusiera a bordar”.

5.3. Tratamiento emocional

El discurso pedagógico del Nuevo Estado potenciaba una escuela “nueva” y “verdadera” que utilizaba la educación emocional como eje vertebrador entre lo formativo y lo didáctico. Se otorgó gran importancia a los sentimientos con una clara intención política, utilizándose para persuadir y ejercer la dominación (Mahamud, 2013). Por ende, la educación emocional fue asignada a las maestras y a las madres, ambas como agentes socio-políticos que inculcaban en niños y niñas y, al mismo tiempo sentían, el amor (a Dios y a la Patria).

Aunque progresivamente la carga emocional descendía, se mantuvo elevada en el desarrollismo, cultivando en las alumnas unos “hábitos básicos³⁵” para el futuro (Hijos de Ezequiel Solana, 1962). Así, las emociones siguieron constituyendo la clave del discurso pedagógico en los sesenta, para “apaciguar” las emociones ásperas de las niñas rurales (Plata, 1961) y condicionarlas emocionalmente, enmascarando, además, cierta represión (López, 2001; Mahamud, 2016). Poco a poco, todo esto iba calándolas emocionalmente; iba mostrándoles su lugar en la sociedad³⁶. En su *Enciclopedia*, podemos ver a quiénes debían amar y odiar, de qué avergonzarse; las autoridades³⁷; y las “gloriosas hazañas” del Régimen. En la Figura 4, ilustramos esta carga emocional en ideas del amor a Dios y la Patria.

Figura 4. *Enciclopedia Álvarez*. (1963), pp.158, 351 y 387, respectivamente. Museo “Bartolomé de Cossío”, Universidad Complutense de Madrid.



En este marco, las niñas sentían que no tenían ni quizás dispondrían de voz: “El niño no contaba. Era lo que decía la maestra. Y tenía plena autoridad para hacer lo que... ¡Pero es que en las casas tampoco! Se te quería, pero te decían: “los niños, ver, oír y callar³⁸”. Además, “opinión, te pedían poco. No reflejar lo que tú³⁹...”. En las aulas, la expresión de las emociones era limitada y, se echa en falta en la niñez una educación emocional similar a la actual: “(La educación emocional) no era algo... Estar en silencio, principalmente, es lo que yo recuerdo⁴⁰”. “Pues como solo podíamos hablar cuando nos preguntaban... (Expresarte) muy superficialmente⁴¹”. “Estaba aquello muy poco estudiado⁴²”. Mirando desde el presente a su pasado, rememoran el uso de formas de inoculación del miedo⁴³ en las aulas (Medina, 2012), sobre todo en niños, así como el uso de humillaciones⁴⁴ o de emociones de vergüenza⁴⁵, que las privaban de una relación cercana con sus maestras.

Asimismo, los libros de lectura, controlados por el Régimen (Chartier y Hérbrard, 1994), transmitían valores y emociones. Se trataba de materiales sesgados y estereotipados con tintes patrióticos. En Madrugueras, eran escasos, empero, en ocasiones, se usaba *Mirando a España*, en cuyo prólogo (Figura 5) aparecen palabras como *bellas*, *maravillas*, *palpitaciones*, que podrían referirse a la lectura o a la patria, es decir, se manipulaban las emociones para cultivar los sentimientos franquistas (Badaneli y Mahamud, 2015).

³⁵ Según el testimonio de la entrevista a M.G.: “En la escuela he rezado el Rosario y he estudiado el Evangelio”; “había una bandera de España y cuando salíamos, con la mano derecha decíamos: viva España”.

³⁶ Según el testimonio de la entrevista a C.V.: “Ni nos planteábamos que hubiera otro tipo de mujer o que pudiéramos serlo”.

³⁷ Según el testimonio de la entrevista M.G.: “A nadie se le ocurría faltar el respeto a la maestra”.

³⁸ Testimonio extraído de la entrevista a P.G.

³⁹ Testimonio extraído de la entrevista a T.M.

⁴⁰ Testimonio extraído de la entrevista a P.G.

⁴¹ Testimonio extraído de la entrevista a C.V.

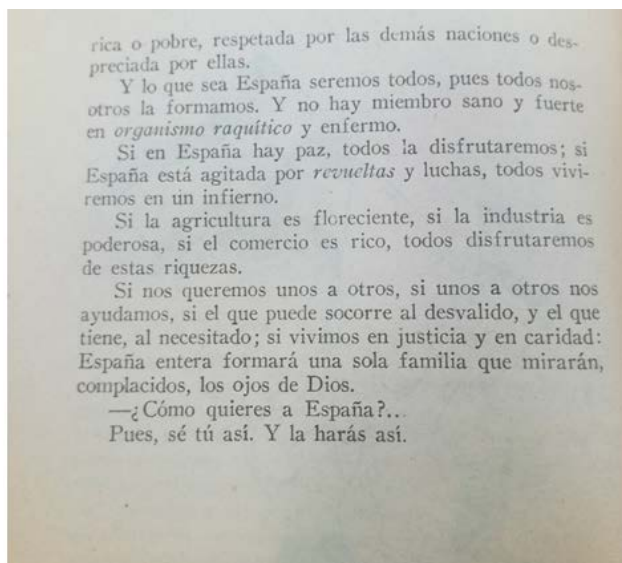
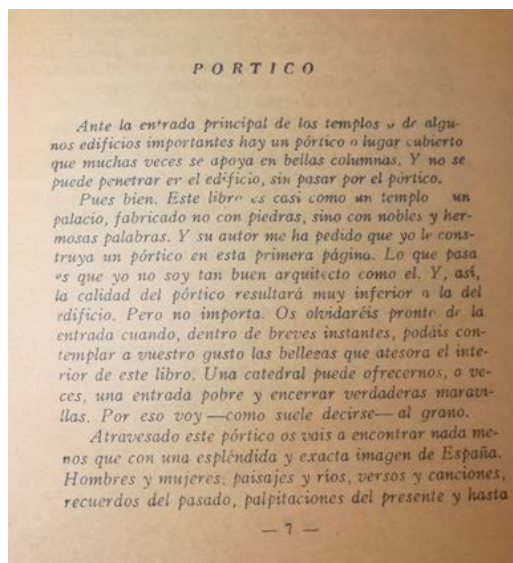
⁴² Testimonio extraído de la entrevista a M.C.D.

⁴³ Según los testimonios de las entrevistas a J.R., M.C.D y M.G., respectivamente: “El silencio y el respeto se gestionaba con miedo a desobedecer”. “Intentábamos ocultar todo, se lo contábamos a las amigas antes que al maestro. No había confianza con la maestra..., (sino) temor al castigo”. “Jamás se hablaba de las emociones. Pienso que había miedo y respeto”.

⁴⁴ Según el testimonio de la entrevista a M.G.: “(tras una bofetada) Me sentí tan humillada y tan mal, que esas cosas, las tengo presentes...”.

⁴⁵ Según los testimonios de las entrevistas a T.M. y P.G., respectivamente: “A veces sentía vergüenza... Los chiquillos, ellos tenían temor con algunos maestros”. “Nos adoctrinaban. Yo creo que había emociones de vergüenza, timidez y miedo. El maestro tenía tanta autoridad, que tú no tenías la libertad de expresar lo que quisieras”.

Figura 5. *Mirando a España* (1963). Prólogo, pp. 7 y 92, respectivamente. Museo “Bartolomé de Cossio”, Universidad Complutense de Madrid.



En definitiva, las alumnas madriguenserenses experimentaron una escuela carente de “emociones positivas” que poder almacenar en la memoria. La infancia, aunque se recuerda feliz, se entremezcla con un vacío impersonal en unas aulas monótonas, en las que muchas no se sentían bien⁴⁶. Este sentimiento las impulsaría a buscar alternativas pedagógicas en su práctica docente para que su alumnado no experimentara la escuela bajo el mismo prisma⁴⁷, puesto que la sociedad evolucionaba y con ello sus gentes y pensamientos⁴⁸.

5.4. Renovación en la práctica docente. De niñas a maestras

El siglo XX constituyó una etapa tumultuosa de “altibajos educativos” que alternaban lo novedoso con lo tradicional. El desarrollismo español se considera de corte tradicional, aunque no carente de cambio. A partir de 1950, podemos atisbar ciertos principios de modernización pedagógica (Escolano, 1992) y aparición de campamentos (Risueño, 2007) que mantuvieron al alumnado castellano manchego entre “lo nuevo y lo viejo” (Pozo, 2007).

En los sesenta, los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria, supusieron “la reforma curricular de mayor trascendencia en la educación española y en la actividad práctica de nuestras escuelas” (López, 2001, 142). Asimismo, la reforma educativa impulsada por la LGE (1970) desterraba las obsoletas Enciclopedias, potenciaba agrupamientos flexibles e incidía en las Unidades Didácticas, proponiendo extraescolares o dramatizaciones⁴⁹ (Pozo, 2007). Asimismo, el primer feminismo de la transición defendió la educación de las mujeres y desarrolló el “movimiento para la salud de las mujeres” (Robles, 2018), centrado en salud y sexualidad⁵⁰. Todo ello, impulsó el crecimiento de experiencias, excursiones, asociaciones de padres y cursos de perfeccionamiento para maestros de zonas rurales.

Las protagonistas de este estudio, ya maestras, cambiaron y transformaron la escuela, abriéndose a nuevas técnicas y a la formación continua. Las ganas, el entusiasmo y el empeño supusieron el motor inicial: “Empezamos a renovarnos y buscar otras fórmulas en la escuela. En la escuela de verano, aprendimos una enseñanza más activa, el enseñar a aprender... La primera escuela de Verano de Albacete, la organizamos un grupo de maestras de Fuentealbilla, Casas Ibáñez y Alborea. Y así seguimos tres escuelas más hasta que ya nos retiramos nosotras, ya que nos desbordaron, porque se convirtieron en una cita importante de docentes⁵¹”.

⁴⁶ Según los testimonios de las entrevistas a M. G. y M.C.D., respectivamente: “Yo decía: “papá, ¿en la guerra había escuela?” y él me decía: “no” y yo decía: “pues me gustaría que hubiera guerra. Así que, imagínate cómo me sentía yo en la escuela”. “Yo en la escuela no lo pasé bien, me sentí mal”.

⁴⁷ Según los testimonios de las entrevistas a M. G. y A. J., respectivamente: “A mí me influyó (la educación recibida) porque lo que tenía claro era que no quería dar en la escuela lo que a mí me habían dado. Me gustaba la escuela e intentaba hacer lo que yo no había recibido”. “Los alumnos y la sociedad cambiamos”.

⁴⁸ Según el testimonio de la entrevista a T. M.: “La vida evoluciona. Cambiamos del todo la forma enseñar... Para ser maestra no puedes dejar nunca de investigar. No puedes porque la vida te exige, va cambiando”.

⁴⁹ Según el testimonio extraído de la entrevista a P. G.: “Me acuerdo que había como un movimiento de renovación entonces. Me acuerdo de dar teatro, ensayar con ellos después de comer”.

⁵⁰ Según el testimonio extraído de la entrevista a P. G.: “Recuerdo pedir a los padres autorización y explicarles que íbamos a dar educación sexual en la escuela”.

⁵¹ Testimonio extraído de la entrevista a C.V.

Además: “Ir ahí con toda la ilusión a la escuela de verano. A partir de ahí, a hacer cursillos, hasta el fin de semana. Entonces, todo por innovar y por hacerlo diferente⁵²”. Las maestras querían suplir la falta de recursos como alumnas en sus prácticas docentes y se esforzaban por innovar: “Yo, he buscado muchos recursos, porque a mí me faltaba eso. Siempre he estado haciendo algo⁵³”. Si bien como alumnas no experimentaron la innovación, como maestras quisieron reinventarse: “Hice muchos cursos: lectoescritura, globalización, expresión musical, aprendizaje cooperativo, fotografía, adicciones...⁵⁴”.

Asimismo: “Estaban con Vigotsky en infantil. Me apunté para ver cómo funcionaba y luego lo llevé a la práctica⁵⁵”. Cuando la renovación pedagógica era una realidad, mantenerse en contacto con profesionales innovadores era la clave para continuar: “Estuve en un colegio donde éramos parte de un plan experimental en Educación Infantil. Conocí a un grupo de profesores muy innovadores. En los grupos de trabajo en los que participé, estuvimos varias veces en Madrid, visitando colegios muy avanzados en sus métodos docentes⁵⁶”. Las maestras recuerdan cómo esos grupos las impulsaban a seguir renovándose, a trabajar en equipo y conectar con el alumno, pues no hay aprendizaje sin emoción implícita (Mora, 2014): “En Fuentealbilla, había un grupo de compañeros innovadores y había uno que nos montó un aula de informática. En la zona donde estuve más tiempo, había unos Centros de Profesores, que primero se llamaban Freire y dinamizaban la zona”.

En relación con la vocación docente, parece que en el siglo XIX las mujeres se incorporaron al sistema educativo para extrapolar a su profesión lo que se les consideraba propio, la maternidad (Rabazas y Villamor, 2007). El siglo XX no es más esperanzador en este sentido, pues en la época que nos atañe, la maestra era un modelo de reproducción del ideal femenino. Teniendo en cuenta las salidas profesionales a las que podían acceder las alumnas madriguerenses, dados los recursos económicos, eran enfermería o magisterio. Así, muchas eligieron magisterio por “eliminación⁵⁷”, si bien algunas lo tuvieron claro desde siempre⁵⁸, empero, al final, todas terminaron por amar la profesión. Su Magisterio no era “muy innovador”, pero la formación permanente y los grupos de profesorado⁵⁹ en los que intervinieron les permitieron cambiar la forma de ver la escuela. La sociedad cambiaba y la educación emocional dejaba olvidado lo anterior y se centraba en los afectos y la cercana relación alumnado-profesorado: “Lo más importante en la vida son los afectos. Si tú empiezas a dar contenido y te olvidas de que es una persona... lo que le digas no le va a entrar. Yo no era la típica maestra que había tenido, que estaba enfrente. No. Yo estaba entre ellos⁶⁰”. Asimismo: “a mí me gustaba que el chiquillo aprendiera con gusto, que se sintiese motivado⁶¹”.

Parece que la educación emocional madriguerense modificó el enfoque adoctrinador para dar paso a lo emocional: “En nuestras unidades didácticas teníamos en cuenta las emociones en todo momento⁶²”. “Creo que (la educación emocional) es fundamental. Es una manera de conocer más a los alumnos y de poder empatizar con ellos⁶³”. Si bien es conocido que el profesorado deja huella, la de estas maestras te hace sonreír al recordar la escuela primaria⁶⁴.

6. Conclusiones

En estas páginas, hemos analizado la educación rural femenina madriguerense del desarrollismo español, sus características y los roles difundidos, examinando la figura de la maestra y la falta de afectividad que impregnaba un ambiente sediento de cambio. Son numerosos los estudios que, como este, versan sobre el género dentro de la historia contemporánea, conformando una categoría útil para el análisis histórico, implicando una

⁵² Testimonio extraído de la entrevista a P.G.

⁵³ Testimonio extraído de la entrevista a R.P.

⁵⁴ Testimonio extraído de la entrevista a M.G.

⁵⁵ Testimonio extraído de la entrevista a T.M.

⁵⁶ Testimonio extraído de la entrevista a E.P.

⁵⁷ Según los testimonios extraídos de las entrevistas a M.C.D. y P.G.: “En Albacete, o hacías enfermería o magisterio, no había otra opción”. “Mi madre me dijo: tú, si quieres estudiar, tienes que estudiar en Albacete. Entonces elige: o magisterio o enfermera”.

⁵⁸ Según los testimonios extraídos de las entrevistas a M.G. y T.M, respectivamente: “Nunca me planteé ser otra cosa. Mi padre y mi hermano habían sido maestros y yo también. Pero es que me gustaba”. “Lo de ser maestra es algo que me gustó de siempre”.

⁵⁹ Según los testimonios extraídos de las entrevistas a J.L., C.V. y P.G., respectivamente: “Di con un grupo, del primer ciclo. Nos apuntábamos a todos los cursos que había y trabajamos en equipo, programando y preparando lo que entonces eran nuestras actividades didácticas”. “Tuve una compañera que influyó muchísimo porque, cuando nos juntábamos en el grupo para trabajar, preparábamos las clases. Nos juntábamos de Casas Ibáñez, de Fuentealbilla, de Casas de Ves..., semanalmente, para programar”. “Trabajábamos en grupo con gente de Casas Ibáñez, de Villamalea, de Alcalá y hacíamos aquellas cosas que nos gustaban. Investigábamos”.

⁶⁰ Testimonio extraído de la entrevista a P.G.

⁶¹ Testimonio extraído de la entrevista a M.G.

⁶² Testimonio extraído de la entrevista a J.L.

⁶³ Testimonio extraído de la entrevista a C.V.

⁶⁴ Según los testimonios extraídos de la entrevista a C.V. y de A.G. (33 años), autora del trabajo y alumna de M.G., respectivamente: “Mi manera de enseñar era bastante emocional. La relación que tengo ahora con algunos alumnos me lo certifica”. “Siempre quise ser como mi maestra de primaria, quien, me formó, posteriormente, como maestra. Me he sentido siempre fascinada al observar su gran vocación. Creo que sus ganas de enseñarnos y queremos me motivó a ser docente”.

nueva perspectiva para analizar aspectos como la política o la educación (Moreno, 2011). La experiencia vivida conllevó a la búsqueda de alternativas pedagógicas que paliaran las carencias emocionales vividas y que erradicaran el adoctrinamiento al que se vieron expuestas.

Hemos nutrido la investigación documental con la rememoración a través de la historia oral, que vuelve los ojos hacia atrás para orientarnos hacia adelante, convergiendo el pasado con las lecturas retrospectivas que realizamos desde el presente (Beorlegui, 2020). Las alumnas han compartido su experiencia para que pudiéramos reconstruir su historia y memoria en un contexto politizado, religioso, segregador y represor de las libertades femeninas. Asimismo, hemos revisado sus manuales y libros de lectura para reflejar, a partir de ellos, la gran carga emocional que poseían y las instrucciones implícitas que proporcionaban a las alumnas. El carácter local del estudio, nos hace plantearnos una ampliación a nivel provincial como futura línea de investigación, en la que podamos ahondar más en materiales escolares como cuadernos o fotografías.

Si bien es posible que la historia de las emociones se mantenga separada de la disciplina histórica, también lo es que se convierta en otra categoría análisis de la historia (Plamper, 2014). Lo que está claro es que, desde la nueva Historia Cultural y Social, podemos conocer el mundo educativo desde otras perspectivas y difundir la represión emocional que se experimentó y, posteriormente, se erradicó en las aulas.

Referencias bibliográficas

- Águila, Gabriela (2015). Las escalas de análisis en los estudios sobre el pasado reciente: a modo de introducción. *Avances del Cesor*, XII (12), 91-96.
- Agulló, Carmen (2010). La voz y la palabra de los tesoros vivos: fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 157-178.
- Agulló, Carmen (2016). De ignorada a necesaria. La formación profesional de las mujeres en el franquismo (1936-1975). En Sara Ramos (Ed.): *Entre lo doméstico y lo público. Capacitación profesional de las mujeres rurales en España (1940-1977)* (pp.37-62). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Alcahud, Alfredo (2016). Publicación didáctica de folclore. *Gerineldo*, 17. IES Río Júcar: Madrigueras.
- Álvarez-Gayou, Juan (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós Educador.
- Arfuch, Leonor (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María: Editorial Universitaria (Eduvim).
- Arnold, Magda (1970). *Emoción y personalidad*. Buenos Aires: Losada.
- Ayuntamiento de Madrigueras. (1956). Expediente para solicitar la construcción de dos escuelas, una de niñas y otra de párvulos. Recuperado del archivo local del Ayuntamiento de Madrigueras.
- Ayuntamiento de Madrigueras. (1962). Expediente sobre construcción de una escuela y vivienda para Maestro. Recuperado del archivo local del Ayuntamiento de Madrigueras.
- Badanelli, Ana y Mahamud, Kira (2015). Entre la ruptura y la continuidad de esquemas socioemocionales en los libros de lectura de la escuela primaria en el tardofranquismo (1959-1975). *Historia y Memoria de la Educación*, 2, 125-160. <https://doi.org/10.5944/hme.2.2015.14366>.
- Barbalet, Jack. (1998). *Emotion, Social Theory and Social Structure: A Macrosociological Approach*. Cambridge: University Press.
- Barrera, Begoña y Sierra, María (2020). Historia de las emociones: ¿Qué se cuentan los afectos del pasado? *Historia y Memoria*, Especial, 103-142.
- Beorlegui, David (2020). Rememorando el devenir feminista. Memoria y subjetividad política de la segunda ola del feminismo en el País Vasco. *ARENAL*, 27(1), 33-63. <https://doi.org/10.30827/arenal.v27i1.11447>.
- Bisquerra, Rafael (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43
- Carbonel, Neus y Torras, Meri (1999). *Feminismos literarios*. Madrid: Arco Libros.
- Carreño, Miryam (2016). La España del “Nuevo Estado”: Economía, política, sociedad y cultura. En Ramos, S. (Ed.), *Entre lo doméstico y lo público. Capacitación profesional de las mujeres rurales en España (1940-1977)* (pp.15-36). Biblioteca Nueva.
- Castellote, Eulalia (2007). La escuela rural a través de los testimonios orales. En María del Mar del Pozo (coord.): *La educación de Castilla- La Mancha en el siglo XX (1900-1975)* (pp.47-82). Ciudad Real: Biblioteca Añil.
- Chartier, Anne-Marie y Hébrard, Jean (1994). *Discursos sobre la lectura 1880-1980*. Barcelona: Gedisa.
- Coffey, Amanda y Atkinson, Paul (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Cohen, Louse et al. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Collado, Juan (2015). *La escuela rural en el franquismo. Albacete, 1939-1975*. Tesis doctoral, Universidad de Castilla- La Mancha.
- Colmenar, Carmen (2016). Instructoras rurales y mujeres campesinas. Su proyección en las revistas de la Sección Femenina (1940-1977). En Sara Ramos (Ed): *Entre lo doméstico y lo público. Capacitación profesional de las mujeres rurales en España (1940-1977)* (pp.195-226). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Cruz, Soraya (2016). El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas*, 8, 35-62.
- Depaepe, Marc y Simon, Frank (1995). Is there any place for the history of education in the History of Education? *Pedagogica Historica*, 31, 9-16. <https://doi.org/10.1080/0030923950310101>.
- Díaz, José-Javier (2016). Los tiempos de la modernidad. A propósito de Marshall Berman. *Historiografías*, 11, 17-32.
- Egido, Ángeles y Montes, Jorge (Ed.) (2018): *Mujer, franquismo y represión. Una deuda histórica*. Sanz y Torres.
- Escolano, Agustín (1992). Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964), *Revista Española de Pedagogía*, 192, 289-310.
- Escolano, Agustín (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, Extraordinario, 201-218.
- Escolano, Agustín (2018). El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 391-422. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.19101>.
- Escolano, Agustín (2018). *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Visión libros.
- Galiana, Pedro-Miguel (2017). *El plan nacional de estabilización económica y el modelo de desarrollo español*. Tesis doctoral, Universitat Internacional de Catalunya.
- Guichot, Virginia (2010). La cultura escolar del franquismo a través de la historia oral. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 215-245.
- González, Paula y Pagés, Joan (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, 9, 275-311.
- González, Teresa (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 16, 135-144.
- González, Teresa (2009). Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: la educación para la maternidad. *Bordón*, 61(3), 93-105.
- González, Teresa y Cano, Alejandra (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características (I), *Nure Investigación*, 44, 1-5.
- Hernández, Elena (2004). *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*. Madrid: Akal.
- Hernández, Elena (2020). Biografías de mujeres y giro subjetivo. En Rosa María Capel (Ed.): *Acción y voces de mujer en el espacio público* (pp.31-82). Madrid: Abada.
- Hernández, José-María (2001). “A Dios gracias, África empieza en los Pirineos”: la negación de Europa en los manuales escolares de la España de la posguerra (1939-1945). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 20, 369-392.
- Hijos de Ezequiel Solana (1962). *Formación del espíritu nacional. Maestras*. Madrid: Escuela Española.
- Huizinga, Johann (1945). *El otoño de la Edad Media: estudios sobre las formas de la vida y del espíritu durante los siglos XIV y XV en Francia y en los Países Bajos*. Madrid: Revista de Occidente.
- Juliá, Santos (2010). *Hoy no es ayer. Ensayos sobre la España del siglo XX*. RBA.
- Leite, Analia (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Llona, Miren (2012). *Entreverse. Teoría y metodología práctica de las fuentes orales*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Llona, Miren (2020). Recordar el porvenir: las mujeres modernas y el desorden de género en los años veinte y treinta. *ARENAL*, 27(1), 5-32. <https://doi.org/10.30827/arenal.v27i1.11688>.
- López, Manuela (2001): *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*. UNED Ediciones.
- López, José-Ramón (2017). La escuela azul de falange española de las J.O.N.S., un proyecto fascista desmantelado por implosión. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 787-796. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.20106>.
- López, Ramón (2001). *La escuela por dentro. Perspectiva de la Cultura Escolar en la España del siglo XX*. Universitat de València, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.
- Mahamud, Kira (2012). Emociones y sentimientos: coordenadas históricas y multidisciplinares de un campo de estudio clave. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-18.
- Mahamud, Kira (2013). Emotion and sentiment in the pedagogical discourse on primary education during the Franco regime: a strategic counterattack to the legacy of the past?. *History of Education & Children's Literature*, 8(2), 333-355
- Mahamud, Kira (2016). Emotional indoctrination through sentimental narrative in Spanish primary education textbooks during the Franco dictatorship (1939–1959). *History of Education. Journal of the History of Education Society*, 45(5), 1-26. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2015.1101168>.
- Manrique, Juan-Carlos (2007). La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista. *Hispania Nova*, 7.
- Mariezcurrera, David (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23-24, 227-233
- Marín, Juan-Carlos (2019). Reseña de *La cultura de guerra del “nuevo Estado” franquista. Enemigos, héroes y caídos de España*, de Francisco Sevillano (2017). Biblioteca Nueva.
- Maya, Valentina (2006). La educación de las mujeres en el medio rural en: *XI Conferencia de Sociología de la Educación*, Santander, 23-24 de septiembre.
- Medina Doménech, Rosa-María (2012). Sentir la historia. Propuestas para una agenda de investigación feminista en la historia de las emociones. *Arenal*, 19(1), 161-199. doi:<https://doi.org/10.30827/arenal.v19i1.1412>.

- Mora, Francisco (2014). *Neuroeducación*. Alianza Editorial.
- Morales, Amalia y Vieitez, Soledad (2017). Intervención femenina en el mundo rural franquista (España, 1939-1975). Las cátedras ambulantes de la sección femenina de la falange española y su labor de divulgación sanitaria y social. *Historia: Questões & Debates, Curitiba*, 65(1), 175-205. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/his.v65i1.53895>.
- Moreno, Mónica (2011). Mujeres y religiosidad en la España contemporánea”, en Silvia Caporale y Nieves Montesinos (Eds.): *Reflexiones en torno al género. La Mujer como sujeto de discurso* (pp.27-45). Alicante: Universidad de Alicante.
- Noreña, Ana-Lucía *et al.* (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *AQUICHAN* 12(3), 263-74.
- Ossenbach, Gabriela (2011). Los docentes como autores y usuarios de manuales escolares. En: Pablo Celada (ed.): *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, El Burgo de Osma, Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad de Valladolid, Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2, 281-287.
- Ossenbach, Gabriela (2017). Consideraciones críticas sobre la investigación en el campo de la Manualística Escolar, a 20 años de la fundación del Centro de Investigación Manes. *Educação e Fronteiras On-Line, Dourados*, 7(20), 30-41.
- Ossenbach, Gabriela y Martínez, Alberto (2011). Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950–1970). *Paedagogica Historica*. 47(5), 679-700.
- Párraga, Carmen (2010). Educación durante el franquismo. *Revista Digital para profesionales de la Enseñanza. Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía*.
- Peinado, Matilde (2012). *Enseñando a señoritas y sirvientas. Formación femenina y clasismo en el franquismo*. Madrid: Catarata.
- Peinado, Matilde (2014). Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 28, 3-20.
- Peralta, Juan (1997). *La escuela en la provincia de Albacete, una aproximación histórica*. Albacete: Instituto de Estudios Albacetenses.
- Plamper, Jan (2014). Historia de las emociones: caminos y retos. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 36, 17-29. https://doi.org/10.5209/rev_CHCO.2014.v36.46680.
- Plata, José (1961). La afectividad escolar en el ambiente rural, *Bordón*, 99-100(13), 164-166.
- Polo, Antonio (2006). El silencio de la pedagogía al comienzo del régimen de Franco. *HAOL*, 10, 87-95.
- Pozo, María-Mar (2007). *La educación en Castilla-La Mancha en el siglo XX (1900-1975)*. Biblioteca Añil.
- Rabazas, Teresa y Villamor, Patricia. Género y liderazgo en los equipos directivos. En María del Mar Pozo (coord.): *La educación de Castilla-La Mancha en el siglo XX (1900-1975)* (pp.47-82). Ciudad Real: Biblioteca Añil.
- Ramos, Sara (2006). La represión del magisterio primario en Castilla-La Mancha (1939-1945). Ciudad Real: Almad.
- Ramos, Sara (2007). Maestros represaliados en Castilla-La Mancha. En María del Mar Pozo (coord.): *La educación de Castilla-La Mancha en el siglo XX (1900-1975)* (pp.47-82). Biblioteca Añil.
- Ramos, Sara (2016). *Entre lo doméstico y lo público: capacitación profesional de las mujeres rurales en España (1940-1977)*. Biblioteca Nueva.
- Ramos, Sara (2021). Debates sobre la Memoria y la Historia de la Educación en el siglo XXI. *Social and Education History*, 10(1), 22-46. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2021.5149>.
- Ricoeur, Paul (1997). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Risueño, Virginia (2007). Formación del Magisterio en Castilla-La Mancha. En María del Mar Pozo, (coord.): *La educación de Castilla-La Mancha en el siglo XX (1900-1975)* (pp.47-82). Ciudad Real: Biblioteca Añil.
- Rivas, José-Ignacio, *et al.* (2012). *Historias de vida en Educación: sujeto, diálogo y experiencia*. Barcelona: UB.
- Robles, Bernardo (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Robles, Victoria, (Ed) *et al.* (2018). *Educadoras en tiempos de transición*. Madrid: Catarata.
- Robson, Colin (2003). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Blackwell Publishing.
- Rodríguez, Sofía (2014). “Desinhibidas” las mujeres que rompieron los muros del franquismo. En Manuela Ledesma y Matilde Peinado (coords.). *Homenaje a Carmen de Michelena*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Rogero, Julio (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 141-166.
- Ruiz, José-Ignacio (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, Julio (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista española de pedagogía*, 34(134), 449-475.
- Ruiz-Vargas José-María (2006). Trauma y memoria de la Guerra Civil y la dictadura franquista. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 6.
- Sánchez, Pablo (2008). El ciudadano, el historiador y la democratización del conocimiento del pasado. En Pablo Sánchez y Jesús Izquierdo, (eds.): *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI* (pp.115-152). Siglo XXI.
- Santolaria, Félix (1992). Aspectos introductorios. En Buenaventura Delgado: *Historia de la Educación en España y América* (pp. 57-58). Madrid: S.M.

- Sanz, Carlos y Sonllewa, Miriam (2020). La maestra franquista en el imaginario del alumnado femenino. Un estudio a través de testimonios orales. *Revista Diversidade e Educação*, 8 (Especial), 213-237. <https://doi.org/10.14295/de.v8iEspeciam.9709>.
- Somoza, Miguel *et al.* (2015). Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la historia de la educación. *Historia y Memoria de la Educación*, 2, 7-44. <https://doi.org/10.5944/hme.2.2015.15541>.
- Somoza, Miguel y Pittelli, Cecilia (2009). Creencia religiosa y socialización política en los manuales escolares del peronismo y del franquismo: un estudio comparado. *Historia Caribe*, 15, 11-31.
- Sonllewa, Miriam (2013). *Memoria y reconstrucción de la escuela primaria (1939-1951) desde las voces del alumnado segoviano*. Trabajo Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid.
- Sonllewa, Miriam *et al.* (2018). Oralidad y patrimonio histórico educativo. La memoria escolar de las generaciones instruidas durante el franquismo. *Revista Iberoamericana Patrimonio Histórico-Educativo, Campinas (SP)*, 4(2), 306-324. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v4i2.9669.
- Sonllewa, Miriam y Torrego, Luis (2014). La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano: una iniciación en la investigación educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 285-306.
- Sonllewa, Miriam y Torrego, Luis (2020). Escuchar en silencio a quienes la historia ha quitado la palabra. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 4-10.
- Stearns, Peter (1994). *American Cool: Constructing a Twentieth-Century Emotional Style*. New York University Press.
- Sueiro, Susana (2009). La configuración del nuevo Estado franquista en las imágenes publicitarias. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, 21, 169-189. <https://doi.org/10.5944/etfv.21.2009.1535>
- Thompson, Paul (1988). *The voice of the past*. Gran Bretaña: Oxford University Press.
- Torres, Rafael (2006). *Víctimas de la victoria*. Oberon.
- Viñao, Antonio (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, 51, 19-35.