



Entorno, diversidad y familia: la educación franquista desde las voces de su alumnado


Estefanía Monforte-García

Universidad de Zaragoza (España) ✉ 

Eva María Jiménez-Andújar

Universidad de Zaragoza (España) ✉ 

M^a Lourdes Alcalá Ibáñez

Universidad de Zaragoza (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.86090>

Recibido: Enero 2023 / Evaluado: Marzo 2023 / Aceptado: Abril 2023

Resumen: Los testimonios orales del alumnado de la época franquista que se presentan ofrecen una perspectiva única sobre elementos poco estudiados de los diversos trabajos publicados sobre el tema. El objetivo del presente estudio es analizar desde los testimonios orales los elementos educativos tales como, la relación con el entorno y aprendizaje para la vida, el tratamiento de la diversidad y accesibilidad y la relación familia-escuela. La recogida de información se ha llevado a cabo a través de 94 entrevistas a hombres y mujeres con edades comprendidas entre los 45 y 90 años y realizadas por el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza. Los resultados obtenidos revelan que los contenidos escolares eran percibidos como descontextualizados y con una difícil transferencia a su vida diaria, exceptuando los relacionados con los propios del sexo. También, se pone en evidencia la parcial o total exclusión del alumnado con necesidades educativas y la escasa relación y comunicación familia-escuela, principalmente durante el primer franquismo.

Palabras clave: educación; franquismo; relación alumno-escuela; familia; historia de la educación.

ENG Environment, diversity and family: Franco's education from the voices of its students.

Abstract: The oral testimonies of students from the Franco era presented here offer a unique perspective on elements that have been little studied in the various works published on the subject. The aim of this study is to analyse, from the oral testimonies, educational elements such as the relationship with the environment and learning for life, the treatment of diversity and accessibility and the family-school relationship. The information was collected through 94 interviews with men and women aged between 45 and 90 years old and carried out by the students of the Degree in Primary Education at the University of Zaragoza. The results obtained reveal that the school contents were perceived as decontextualised and difficult to transfer to their daily lives, except for those related to sex. Also, the partial or total exclusion of pupils with educational needs and the scarce family-school relationship and communication, mainly during the first Franco regime, are evidenced.

Keywords: education; francoism; student-school relationship; family; history of education.

Sumario: 1. Introducción. 2. La historia oral y la memoria colectiva como elementos pedagógicos. 2.1. Cultura escolar de las escuelas franquistas. 2.1.1. Relación con el entorno y aprendizaje para la vida. 2.1.2. Tratamiento de la diversidad y accesibilidad. 2.1.3. Relación familia-escuela. 3. Apuntes metodológicos. 4. Análisis de datos. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Monforte-García, E.; Jiménez-Andújar, E. M.; Alcalá Ibáñez, M^a. L. (2024). Entorno, diversidad y familia: la educación franquista desde las voces de su alumnado. *Revista Complutense de Educación* 35(3), 623-632

1. Introducción

¿Cómo eran las escuelas del franquismo? ¿Incluían el tratamiento de la diversidad en el día a día? ¿Cómo era la relación familia-escuela en aquel periodo? ¿Los contenidos impartidos en el aula estaban relacionados con el contexto social donde se enmarcaba la escuela?, es decir, ¿estos contenidos les servían para la vida?

La investigación que se presenta se sitúa dentro del contexto universitario, concretamente en el marco del Proyecto de Innovación Social (PISOC) titulado “En primera persona: salvaguarda y puesta en valor de la memoria oral y del patrimonio histórico del Maestrazgo turolense” concedido durante el curso escolar 2021-2022¹ y puesto en práctica en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel (Universidad de Zaragoza). En este artículo analizamos e interpretamos los datos recopilados por el alumnado de la asignatura de Didáctica del Currículum (1º de Grado de Magisterio en Educación Primaria), con el objetivo de acercar al estudiantado a la educación durante el franquismo.

Inicialmente, se delimitó un marco geográfico provincial, siendo Aragón la comunidad seleccionada, pero gracias a la variada procedencia del alumnado, la zona de estudio se amplió incluyendo la Comunidad Valenciana también en el estudio.

Es abundante en la literatura académica la investigación sobre la educación en la época franquista. Los últimos trabajos sobre este periodo reconstruyen esta educación desde diferentes provincias españolas (Barceló et al., 2022; Collado, 2016; Sonlleve, 2018). También encontramos trabajos más específicos vinculados a la educación de género durante este periodo, unos dirigidos a la masculinidad (Sanz y Sonlleve, 2020) y otros a la feminidad (García-Gil y Pérez-Dolodrero, 2017; Parra et al., 2022; Parra y Serrate 2021; Rabazas y Sanz, 2017). Asimismo, los estudios sobre la construcción de la identidad nacional son interesantes para conocer el currículum prescrito del franquismo y el modo en que llegaba y se representaba en el aula (Dávila y Naya, 2015; González, 2020; Sanz, 2019).

Este estudio está vinculado a una línea emergente de investigación relacionada con la contextualización de la enseñanza en la sociedad, el tratamiento de la diversidad y la relación familia-escuela. Se trazó una hoja de ruta bajo las siguientes premisas: 1) estudiar si se llevó a cabo una enseñanza contextualizada en el entorno; 2) conocer las posibles medidas de atención a la diversidad y accesibilidad que la escuela franquista puso en práctica, y 3) analizar el papel educativo de la familia en la escuela atendiendo al grado de relación y comunicación existente.

2. La historia oral y la memoria colectiva como elementos pedagógicos

El valor de los testimonios orales para el registro de la memoria colectiva está siendo objeto de especial interés por la investigación en ciencias sociales, ya que permite la reconstrucción de buena parte del patrimonio cultural inmaterial de las comunidades (Gili, 2010). En lo que respecta a la historia de la educación, Cutler (2007) indica tres ámbitos en los que las fuentes orales enriquecen esa recuperación del patrimonio: la escolarización, la alfabetización y la educación no formal; las vivencias e impresiones individuales del proceso de enseñanza y aprendizaje; y la transmisión de valores, conocimientos y conductas desde el seno de la familia.

Como se ha descrito anteriormente, en esta investigación ha sido el alumnado universitario el que ha recuperado esa memoria colectiva. Hay estudios que demuestran cómo la introducción de la historia oral en las aulas universitarias permite al estudiantado enfrentarse a una historia viva (Benadiba, 2011) y a un aprendizaje activo en el que se experimenta y se construye (Meneses et al., 2021). Una enseñanza que estaría enmarcada dentro de las prácticas educativas democráticas, en las que los docentes son facilitadores de aprendizaje y de experiencias de valor educativo (Fielding y Moss, 2011; Robertson, 2017).

Esta interpretación de la fuente oral es esencial para desarrollar el pensamiento histórico del estudiantado: a través de la comprensión de los hechos de la historia pueden deducir que existen variados significados de un mismo hecho según la persona que lo valora y, como consecuencia, logran identificarse con el pasado y lo hacen propio (Mariezkurrena, 2008).

Además, la recuperación de fuentes orales, supone, en muchos casos, dar respuesta a aquellos temas y grupos silenciados (Gómez, 2020). En este sentido Torres (2006) señala que a lo largo de la historia pocos autores se han ocupado de las voces de los testigos infantiles que vivenciaron la escuela. El autor Escolano (2018) evidencia la importancia de recurrir a esas fuentes orales, ya que permiten adentrar en el interior de la escuela, llegar hasta lo más subjetivo y lo emocional de los agentes implicados y reconstruir así la historia de la educación.

2.1. Cultura escolar de las escuelas franquistas

2.1.1. Relación con el entorno y aprendizaje para la vida

Con el comienzo de la dictadura franquista se conforma un cuerpo docente plagado de elementos patrióticos y religiosos propios de los valores del régimen. Una educación homogénea, elitista y segregadora (Agulló y Fernández, 2014; Araque, 2015). Cabe destacar, que esta educación admitía puntualizaciones diferentes según fuese el territorio en el que se ubicara la escuela: rural o urbano (Sonlleve y Torrego, 2014).

¹ También se obtuvo financiación de la Fundación Universitaria Antonio Gargallo (FUAG) a través de la Actividad Científico-Social denominada “Una mirada a la educación del pasado. Jornada de visita a las antiguas escuelas del Maestrazgo”.

De este modo, las escuelas de los primeros años del franquismo estuvieron marcadas por la Circular del Ministerio de Educación Nacional de 8 de marzo de 1938, que sirvió de programa escolar y principal disposición legislativa en la enseñanza primaria hasta mediados de los años cuarenta. Al no contar con un programa específico, fueron los propios maestros y maestras los encargados de elaborar los contenidos en las distintas materias, respetando el ideario católico y tradicionalista del régimen (Barceló et al., 2018).

Una de las aportaciones más conocidas de la política pedagógica del franquismo, fue la Ley de Educación Primaria promulgada el 17 de julio de 1945, sustituida en 1965 por la Ley de 21 de diciembre (Del Pozo y Rabazas, 2013), y en 1970 por la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. La Ley de 1945 fue la primera en enunciar los fines de la enseñanza primaria. Desde el artículo 5 al 11 se definen las características principales de esta educación primaria, que estaban relacionadas con: los principios del dogma y la moral católica, la formación del espíritu nacional “fuerte y unido” por “la Patria”, el uso del castellano como “lengua nacional” y el impulso de la educación social. Para los niños, se añadía la preparación “para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas”, y para las niñas la capacitación “para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas”.

Será la Ley de 1970 la que incluirá una concepción democrática de la enseñanza básica propia de la apertura y progreso socioeconómico de finales de los años sesenta, pero con un interés inherente en el mantenimiento de las bases ideológicas y políticas del franquismo (Rico, 2020).

En las escuelas se consolidó una metodología didáctica tradicional, con el uso de recursos como las lecciones a coro, el empleo de monitores y ayudantes, el “dar o tomar” las lecciones tras la memorización de estas, las lecturas en corro o los dictados en la pizarra (Del Pozo y Rabazas, 2013). Únicamente se llevó a cabo una pedagogía activa en algunas escuelas a través de actividades extraescolares en forma de excursiones o salidas al campo (Guichot, 2010).

2.1.2. Tratamiento de la diversidad y accesibilidad

La Ley de la Instrucción Pública de 1857 fue la primera norma en la que aparecen recogidas las primeras regulaciones en torno al alumnado con algún tipo de discapacidad. Su artículo 108 iniciaba el camino hacia la creación de escuelas específicas para el alumnado con discapacidad visual o auditiva:

«Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordo-mudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados».

En 1910, se creó el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, y en 1917, se inauguraron las primeras escuelas especiales para *anormales* en las ciudades de Madrid y Barcelona (García, 2017). Durante las primeras décadas del siglo XX en el contexto internacional se estaban estudiando las condiciones de la infancia con dificultades para aprender. Estos estudios llegaron a España y basados en ellos, se intentaron formar a personas especialistas, se estableció un patronato y se abrieron algunos centros especiales (Del Cura, 2012). Todo este incipiente proceso de atención a la diversidad quedó truncado por el comienzo de la guerra civil española en 1936.

El 28 de julio de 1941 se promulgó la Ley de Sanidad Infantil y posteriormente la Ley sobre Educación Primaria de 18 de julio de 1945, ambas incluyeron en su articulado aspectos relativos a la asistencia y educación de los niños con discapacidad (Cayuela y Del Cura, 2022).

En la primera se crean dispensarios y centros de tratamiento. En la segunda, se dedica el artículo 33 a las escuelas de anormales, sordomudos y ciegos:

«El Estado, para atender a la niñez desvalida y proporcionarle educación adecuada, establecerá Escuelas especiales (para niños anormales y deficientes mentales y fomentará las de iniciativa privada. Asimismo, creará y fomentará Escuelas, igualmente especiales, para niños sordomudos, ciegos y deficientes físicos. Todas se regirán por reglamentos peculiares».

Sin embargo, habrá que esperar hasta la aprobación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 para conseguir una estructuración de la educación especial en España. Esta Ley, dedicó el capítulo VII exclusivamente a la educación especial y en su artículo 49 define a los menores con discapacidad como “deficientes e inadaptados”. Distinguió entre dos tipos de escolarización según el grado de discapacidad del alumnado: los centros especiales para los casos más complejos y las unidades de educación especial en los centros ordinarios para los más leves (art. 51). Un sistema paralelo al ordinario pero que por primera vez tenía en cuenta a este sector tradicionalmente excluido.

Este vacío normativo tendrá efectos adversos en todo el alumnado con discapacidad. En los casos más complejos debido a su exclusión y aislamiento social y en los casos leves, los que intentaron ir a la escuela ordinaria, en forma de desatención. Era el maestro el que elegía su propio método según las necesidades del alumnado y elaboraba sus propios materiales (Barceló et al., 2018). Por tanto, el resultado de los procesos de enseñanza y aprendizaje sería producto de la capacidad del maestro, de su actividad y de las prácticas que pudiese desarrollar en clase.

Asimismo, un elemento que sirvió de medida compensatoria para el alumnado con dificultades fue el llamado sistema de “permanencias” que consistía en prolongar la jornada lectiva con clases extraescolares de repaso (Murua, 2007). Una atención al alumnado reservada para unos pocos, para los que sus familias podían asumir el gasto.

2.1.3. Relación familia-escuela

En lo que respecta a la familia, actualmente es compartido que supone un elemento vital en el desarrollo y rendimiento del alumnado (Herrera y Espinoza, 2020). No obstante, existe muy poca literatura respecto a la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas durante la época objeto de estudio.

La primera referencia la encontramos en la Ley Primaria de Educación de 1945, donde en el título “El niño y la familia” se establecen los derechos del niño y los deberes familiares, entre los que se encuentran procurar la asistencia del niño y la niña al colegio, velar por su higiene, aportar los elementos materiales para poder llevar a cabo su educación y colaborar con el maestro siempre que sea necesario. Sin embargo, Rico (2020) expresa que, durante el primer franquismo, muchas familias no asumían la responsabilidad de la escolarización obligatoria de sus hijos e hijas por motivos económicos o culturales.

Así es como, durante este periodo, el absentismo escolar fue uno de los principales problemas del régimen, ya que la baja asistencia a la escuela suponía una deficiente educación y perpetuar las altas tasas de analfabetismo que España arrastraba desde principios del siglo XX. La realidad era que muchos niños tenían que contribuir a la economía familiar y a una pronta edad ya trabajaban en el campo, en talleres o fábricas. En el caso de las niñas, su contribución a las labores domésticas y el cuidado de los hermanos era una contribución indispensable para que las familias pudieran sobrevivir (Amich, 2011).

Con el fin de eliminar esta problemática, la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 establecía, en el artículo 12, la obligatoriedad de la enseñanza entre los 6 y 12 años. Posteriormente la Ley de 29 de abril de 1964 amplió la obligatoriedad ocho cursos, desde los seis a los catorce años.

No fue hasta principios de los años sesenta, cuando nace una preocupación real por alfabetizar a toda la población, mejorar la educación básica de los ciudadanos y adecuarla al nuevo orden socioeconómico, aspectos que derivarán en una mayor concienciación de las familias sobre la importancia de la escuela. No obstante, fue a partir de la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, cuando se asumieron los principios de la escolarización universal y gratuita, y la educación se convirtió en motor de desarrollo económico y de modernización social (Fernández y Sevilla, 2021).

3. Apuntes metodológicos

La investigación que se presenta parte de una metodología cualitativa de enfoque etnográfico (Hammersley, 2018). El uso de esta metodología responde al interés por conocer y comprender las opiniones, reflexiones y sentimientos de cada uno de los informantes (Rapley, 2014). En este sentido, el instrumento utilizado ha sido la entrevista semiestructurada, diseñada a partir de un guion previo con tres bloques de contenido. No obstante, se dio cabida a las cuestiones emergentes que fueron surgiendo a lo largo de las mismas (Kvale, 2011).

La entrevista cuenta con 12 preguntas organizadas en tres bloques como se observa en la Tabla 1. Su diseño pretendía recoger los diferentes testimonios y ofrecer al alumnado un modelo guiado para poder desarrollar la entrevista. Esta fue sometida a un proceso de validación por investigadores de la Universidad de Zaragoza con trayectoria en la temática, con la finalidad de concretar los diferentes bloques, el contenido y ordenación de las preguntas. El guion definitivo se consigue gracias a este proceso de triangulación de diferentes perspectivas que garantiza la validez del instrumento (Tércia y Sarmento, 2019).

Para el desarrollo de las entrevistas se han tenido en cuenta consideraciones éticas como la participación voluntaria de los informantes tras conocer las implicaciones del estudio (consentimiento informado). Asimismo, se ha garantizado la confidencialidad y el anonimato (Head, 2020).

Tabla 1. Guion entrevista semiestructurada.

BLOQUE 1: Recuerdos sobre las actividades y contenidos escolares y su relación con el entorno y con el contexto social.
¿Las actividades didácticas que os proponían los maestros tenían en cuenta el contexto social? ¿Se realizaban actividades fuera del aula: en la naturaleza, con las familias, ¿etc.? ¿Los contenidos que se aprendían en clase tenían relación con tu vida fuera de la escuela? En otras palabras: ¿lo que aprendías podías utilizarlo en tu vida real? ¿Para qué crees que te sirvió asistir a la escuela?
BLOQUE 2: Recuerdos sobre el tratamiento a la diversidad.
¿La escuela tenía en cuenta las características propias de cada alumno o alumna? Es decir, ¿se adaptaba a las peculiaridades de cada persona? Si en tu clase hubo algún compañero con dificultades de aprendizaje, ¿se le atendió adecuadamente? ¿Recuerdas alguna medida que se tomase por parte del profesorado para facilitar el aprendizaje? ¿El resto de niños y niñas observabais otro trato respecto al alumnado con necesidades educativas?
BLOQUE 3: Recuerdos sobre la relación y comunicación familia-escuela.
¿Los padres mostraban interés por la escuela? ¿Se asistía asiduamente a la escuela? ¿Qué relación tenían tus padres con el maestro y con la escuela? ¿Se establecía una comunicación frecuente entre los padres y los maestros para hablar de vuestro proceso de enseñanza aprendizaje?

Para el desarrollo de esta investigación han participado un total de 94 informantes, con edades comprendidas entre los 45 y 90 años; 59 participantes con más de 63 años y 35 participantes con menos de 62 años, cuyas vivencias en el periodo de análisis se encuentran en la Comunidad Autónoma de Aragón (62

participantes) y en la Comunidad Valenciana (32 participantes). En el análisis hemos incluido la distinción entre: zona rural (68) y urbana (26); y colegios o instituciones educativas públicas (75) y religiosas (19).

Una vez recogidos los testimonios, los cuales han supuesto un material de análisis extenso y laborioso, fueron transcritos y codificados mediante el empleo de diferentes categorías y códigos (Gibbs, 2012). Para ello, se utilizó el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti. Se utilizó una categorización mixta (Tójar, 2006) en la que se partió de categorías previas que atendían a los objetivos y al marco teórico. Tras la codificación de las primeras diez entrevistas se redefinieron y matizaron algunas de las categorías inicialmente establecidas, delimitando las siguientes: 1) Relación con el entorno y aprendizaje para vida; 2) Diversidad y accesibilidad y 3) Relación familia-escuela. Los resultados se presentan en función de estas y, para su mejor interpretación, se acompañan con extractos de los textos inéditos de las entrevistas en los que aparece: el sexo (Hombre o Mujer), la edad de los informantes, el tipo de centro: público (PU) o religioso (RE); y su contextualización: urbano (UR) o rural (RU). Las restantes entrevistas fueron analizadas por pares para reforzar la confiabilidad de la investigación.

4. Análisis de datos

A. Relación con el entorno y aprendizaje para la vida

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la época franquista se caracterizaba, además de por su carácter nacional-catolicista, por ser hermético. Tal aspecto queda patente en las voces de los informantes, así como las relaciones existentes entre escuela y entorno, y la integración de esta en la comunidad.

«Solo aprendíamos lo de los libros y los jueves nos contaban la historia sagrada, hablábamos de la biblia. No hacíamos ningún tipo de excursión, solo salíamos del aula en el recreo, pero del recinto nunca, solo fuimos una vez a Calamocha en bicicleta a ver el campo de aviación» (Hombre, 75 años, RE, RU).

Únicamente en momentos puntuales como las actividades religiosas del “mes de mayo” y la asistencia a la misa dominical, la escuela se abría al exterior.

«En mayo íbamos a misa por la tarde, a Las Cruces, que se llamaba, e íbamos todos los de clase y nos llevaban a rezar» (Mujer, 77 años, PU, RU).

Algunos de los entrevistados señalan que durante su educación primaria ciertos contenidos teóricos estaban descontextualizados en relación al entorno en el que vivían. Durante el primer franquismo, la nula relación de la escuela con la realidad del medio rural y con la situación socioeconómica de las ciudades de la posguerra y su imponente carácter teórico hicieron que esta institución no fuera percibida por parte de las familias y alumnado como herramienta de mejora social.

«Excepto leer y escribir, sumar y restar, aprender a respetar a los mayores y cosas así, el resto de lo aprendido era todo teórico que no servía para aplicarlo a la vida cotidiana, como por ejemplo quiénes eran los Reyes Católicos, los cantos patrióticos... Pero si iba a comprar, sí que sabíamos lo que tenían que devolvernos, o también sabíamos tratar educadamente a nuestros vecinos mayores, al cura...» (Mujer, 86 años, PU, RU).

Los contenidos que les dotaron de habilidades para ser más competentes en la sociedad de la dictadura, muestran claras diferencias para cada uno de los sexos. Por un lado, el sexo masculino considera de gran importancia los contenidos relacionados con la lengua, las matemáticas y, en la zona rural, la agricultura, ya que le permitía un mayor acceso al mundo laboral.

«Los profesores nos explicaban los cereales y cuando llegábamos se lo contábamos a los padres y el padre nos decía: pues el cereal, por ejemplo, se siembra para noviembre. Cuando llegaba noviembre y tocaba sembrar nos acordábamos de lo que nos habían explicado antes. También nos enseñaban a sumar y restar que nos servía para hacer cuentas del campo o en la casa» (Hombre, 82 años, PU, RU).

En lo que al sexo femenino se refiere, los contenidos que predominaban fueron la lectura y la escritura, las operaciones aritméticas básicas, y los contenidos relacionados con los atributos propios de su condición femenina: las labores propias del sexo, el cuidado del hogar y la costura.

«Por la tarde cosíamos, bordábamos, dibujábamos... nos enseñaban a hacer muchas cosas para la casa que nos han servido siempre, pero claro eso solo a las chicas porque esas cosas no se las enseñaban a los chicos, a ellos les hacían hacer jaulas para las perdices o botijos con un tapón de corcho» (Mujer, 77 años, PU, RU).

Estas descripciones evidencian la orientación maternal que imperaba en la enseñanza de las niñas y como las protagonistas, a día de hoy, la consideran como un recurso útil para el desarrollo de su vida. Una orientación curricular que también se mantuvo durante el segundo franquismo (San Román, 2006).

La educación diferenciada para niños y niñas se complementaba con una educación en función de la clase social y del lugar de residencia (urbano o rural). Durante el primer franquismo, fueron muy pocos los alumnos de familias humildes de las ciudades y de la zona rural que continuaron sus estudios de enseñanzas medias. El principal interés de las familias era la subsistencia y para ello, era necesario que los hijos e hijas contribuyeran en la economía del hogar o bien se emanciparan con premura.

«Para nada, porque en tan poco tiempo no se puede aprender mucho. Además, yo quería ir porque no me gustaba cuidar el ganado, y cuando hicieron escuela de adultos se lo dije a mis padres, pero estos no me dejaron» (Mujer, 69 años, PU, RU).

La continuidad en los estudios medios y superiores se da, principalmente, en el alumnado que asistió a escuelas privadas (de carácter religioso), factor que determina cómo las familias con mejor posición económica matriculaban a sus hijos e hijas en estos colegios con la intención de que continuaran sus estudios, puesto que podían asumir los posteriores costes.

«Yo dejé de estudiar a los 13 porque mi madre falleció y había que aportar dinero en casa y cuidar a los que vivíamos en ella, por lo tanto, ni yo ni mis hermanos tuvimos la oportunidad de seguir estudiando. Nos pusimos, mi hermano a trabajar en el campo y mi hermana como era la mayor era la que más se ocupaba de la casa y yo me fui a servir a casas de otras familias. Que yo sepa ninguno de mis compañeras de clase siguieron estudiando y si lo hicieron no llegaron a ir a la universidad» (Mujer, 75 años, PU, RU).

Durante el segundo franquismo esta situación cambió notablemente. El desarrollismo económico de los años 60 iniciado a través de la industrialización de algunas zonas del país exigió de mano de obra cualificada; a esto se unió la Ley de 21 de diciembre de 1965 sobre reforma de la Enseñanza Primaria que aumentó la escolarización hasta los 14 años y se implementó un reforzado sistema de becas y ayudas para el estudio. Gracias a estos elementos, empezaron a surgir las primeras generaciones de alumnado universitario provenientes de familias humildes, sin ser esta la tendencia predominante. Por primera vez, jóvenes procedentes de escuelas públicas de barrios obreros y zonas rurales ocupaban un lugar distinto en la sociedad.

«Mis padres me animaron a seguir estudiando bachiller. La universidad me la saqué a base de becas. De mi clase de 45 alumnos de EGB a la universidad íbamos unos 10. De las otras 2 clases de EGB, las de familias pudientes, más del 60% fueron a la universidad. De mis amigos estudiaron enfermería, informática, física, magisterio» (Hombre, 55 años, RE, UR).

Ante este escenario, los hombres y mujeres participantes dejaron evidenciada la difícil situación del alumnado y de la educación durante el primer franquismo. Veremos cómo esta tendencia se mantiene en las demás categorías analizadas.

B. Diversidad y accesibilidad

Cuando los participantes recordaron a sus compañeros y compañeras con algún tipo de discapacidad y las medidas específicas de atención a la diversidad que en sus escuelas se llevaban a cabo, la respuesta más generalizada estuvo relacionada con la inexistencia de estas durante el primer franquismo.

«La escuela no tenía en consideración las particularidades de cada alumno. No se respetaba el ritmo individual de aprendizaje, no se motivaba, quien tenía ganas de saber se motivaba solo. El contenido que se transmitía era para todos igual y no se preocupaba de que se comprendiera o no» (Mujer, 95 años, PU, RU).

Las memorias de los alumnos y alumnas también dejan entrever la fría, distante y, en ocasiones, violenta relación que algunos de los maestros y maestras mostraban con su alumnado. Aquella infancia que mostraba menos habilidades, interés o, incluso, una situación personal desventajosa, era la más perjudicada.

«Les tenías que tratar con muchísima educación, por supuesto de usted y si no les gustaba tu comportamiento, si te habías equivocado y consideraban necesario pegarte lo hacían sin ningún tipo de pudor. Al final ya te daba miedo cometer fallos o incluso contestar a preguntas por el miedo a fallarlas. En mi vida creo que los maestros no me han influido mucho» (Mujer, 75 años, PU, RU).

Al no existir un reconocimiento de la diferencia entre el alumnado y la posterior respuesta educativa, el desequilibrio entre enseñanza e igualdad de oportunidades era notable. Existió una “selección natural” que permitió avances solo a un grupo de alumnado, hecho que resulta recurrente en sus testimonios.

«Había una niña que tenía un par de años menos que yo y no sabía hablar bien, sí que iba a la escuela, pero no le ayudaban a que hablase bien ni nada, le daban lo mismo que a nosotros y le costaba más, claro, pero nunca le ayudaron a mejorar como hablaba» (Mujer, 77 años, PU, RU).

El análisis de la atención a la diversidad nos permite también demostrar la total exclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo del sistema educativo español. La desatención de este alumnado es generalizada en las aulas de las distintas provincias de nuestros informantes y en todo tipo de escuelas.

«Antes en el pueblo, las personas que tenían algún tipo de problema no iban al colegio, sino que se dedicaban a trabajar o a ayudar a la familia en el hogar» (Mujer, 78 años, PU, RU).

«Estábamos todos juntos, es que entonces no había ningún problema. Los niños que tenían alguna discapacidad no iban a clase se quedaban en casa» (Mujer, 83 años, RE, UR).

Fue durante el segundo franquismo cuando se pretende renovar esta concepción de la atención a la diversidad a través de la citada Ley General de Educación de 1970 que organiza y configura, por primera

vez, la Educación Especial en España. A pesar de las buenas intenciones, la tónica general en los centros ordinarios siguió siendo la misma que en épocas anteriores.

«No, no había ningún tipo de adaptación. Quien se enteraba de algo era porque era más espabilado» (Mujer, 62 años, UR, RE).

«Pues no, para nada, a los listos los ponían delante y se centraban en ellos, si no eras listo ibas para atrás y no te hacía ni caso. No había nada de interés por nosotros» (Mujer, 61 años, PU, RU).

Finalmente, descubrimos una medida generalista que fue, principalmente en muchos pueblos, el único apoyo para el alumnado con dificultades leves de aprendizaje: las denominadas “permanencias”.

«No, se nos enseñaba a todos por igual y quien no lo entendía iba a repaso que lo daba el maestro y lo pagaban los padres, después de la clase normal» (Hombre, 56 años, PU, RU).

El acceso y continuidad en la educación primaria para los niños y niñas con dificultades de aprendizaje quedaba condicionado por su grado de dificultad o discapacidad, la buena voluntad del profesorado y el apoyo de su familia, en el caso de que pudieran costear las “permanencias” o bien otro tipo de escolarización.

C. Relación familia-escuela

La ausencia de relación entre las familias y el centro educativo era algo habitual. Durante el primer franquismo, debido a que el principal interés de las familias era la propia subsistencia, la desidia y apatía hacia la educación de sus hijos e hijas fue algo frecuente. Familias que eran, en muchos casos, analfabetas o semianalfabetas y no concebían la escuela como herramienta para el desarrollo de sus hijos e hijas por sentirla muy alejada de sus necesidades básicas. Por eso es muy habitual localizar testimonios, sobre todo durante el primer franquismo, en los que el absentismo era algo generalizado, más notorio en el sexo masculino que en el femenino durante las épocas de más trabajo agrícola y, podemos confirmar como la asistencia a la escuela estaba condicionada por el nivel económico de las familias (Martínez-Heredia y Karpava, 2016).

«Todos teníamos acceso a la escuela, pero muchos de nosotros no íbamos siempre porque tenían que ayudar en nuestras casas o trabajar. Yo, cuando podía iba al campo y después a la escuela» (Hombre, 72 años, PU, RU).

Además, la participación y comunicación de las familias en y con la escuela solía ser escasa y muy puntual. A nivel general, la comunicación quedó relegada a reuniones puntuales relacionadas, casi siempre, con aspectos actitudinales.

«Mis padres no se reunían con el maestro, solo podían pensar en sacar dinero de donde fuese. Les vino muy bien cuando salí de la escuela y empecé a trabajar. Solo iban algunos si sus hijos se portaban mal, pero por lo general no iban» (Hombre, 87 años, PU, RU).

Esta situación cambia ligeramente durante el segundo franquismo, los maestros y maestras comienzan a llevar a cabo las primeras tutorías con familias para comentar aspectos de mejora en el aprendizaje de sus hijos. Este diálogo invita a la reflexión y, en un momento en el que ya existe cierta conciencia social hacia el valor de la escuela, se desvela un mayor interés por parte de las familias hacia la educación, por sentir que a través de esta sus hijos pueden asegurarse un mejor futuro.

«Mínimo dos o tres veces en el curso sí que iban a hablar con el tutor o con el maestro o acudían en alguna situación que lo requería. No tenían ningún problema en hacerlo, al revés, estaban interesados y si no les llamaban les gustaba a ellos llamar a ver si iba todo bien y juntarse con el tutor o el profesor» (Hombre, 54 años, RE, UR).

Esta comunicación, aunque fue mayor y más continuada en las escuelas privadas, también se inició en las escuelas públicas y fue determinante en la asistencia continuada a la escuela y en la continuidad de los estudios en muchos niños y niñas, por sentir que, por primera vez, el tándem familia-escuela se complementaba.

5. Conclusiones

La oralidad supone una de las fuentes más importantes para recoger la forma de sentir y percibir la vida escolar, y para reconstruir esta parte de la historia, de nuestras escuelas y del entorno social en el que se desarrollaban estos niños y niñas. A través de ella, como afirma Escolano (2018), se toman en cuenta las emociones, pensamientos, necesidades y representaciones humanas.

Al comparar las fuentes teóricas consultadas con los testimonios analizados, se observa una correlación positiva, al mostrar ambas que la escuela estaba diseñada para reflejar y fortalecer los valores y normas del régimen franquista (Agulló y Fernández, 2014; Araque, 2015). La relación de la escuela con el entorno era limitada y cuando se producía tenía la intención de afianzar en el alumnado la visión católica y nacional, ya que también el régimen controlaba la vida social y política de las localidades (Guichot, 2022). Únicamente los contenidos vinculados al propio sexo –las habilidades domésticas y de costura para las niñas y las materias científicas y las relacionadas con la agricultura para los niños– son considerados como útiles y transferibles para su vida adulta.

Se promovía una visión homogénea y uniforme de la sociedad, sin tener en cuenta la diversidad cultural y socioeconómica, ni las necesidades educativas del alumnado, pues se utilizaba una metodología rígida y

autoritaria, como también ha descrito Benso (2006). Si bien es cierto que la práctica educativa aplicada en cada escuela dependía de la preparación, experiencia e implicación del docente, la tónica general durante el primer franquismo, tanto en la zona rural como urbana, fue la desatención o exclusión del alumnado con necesidades educativas. El encubrimiento y gestión de las dificultades desde el entorno familiar fue lo más habitual.

Como último punto, la investigación desplegada permite afirmar que la relación entre escuela y familia fue uno de los aspectos que más evolucionó desde los primeros años del franquismo hasta el llamado segundo franquismo. En las primeras décadas, la comunicación familia-escuela era muy escasa, y se limitaba a momentos puntuales derivados de aspectos actitudinales. En el segundo franquismo se observa una apertura de la escuela hacia las familias haciéndolas partícipes de la evolución educativa de sus hijos e hijas, que fue más evidente en los colegios privados y las escuelas graduadas que en la escuela rural y que coincidió con un mayor reconocimiento social de la educación. Además, esta concienciación social hacia la importancia de la escuela se refleja en las primeras generaciones de alumnado de familias humildes que continúan sus enseñanzas medias y, en algunos casos, inician las superiores, algo hasta el momento reservado para estudiantes con alto poder adquisitivo de las escuelas privadas y, casi siempre, urbanas.

El conocimiento de la memoria colectiva ha permitido ahondar en la realidad de la escuela del franquismo y aportar una visión única y complementaria a la historiografía de la escuela. Las evidencias presentadas pueden servir de base para nuevas investigaciones que profundicen en los efectos de la guerra civil y la posterior dictadura en los tres aspectos analizados y su relación con la educación actual.

6. Referencias bibliográficas

- Agulló, M. C. y Fernández, J. M. (2014). La depuración franquista del profesorado de las Escuelas Normales de Alicante, Castellón y Valencia. *Revista de Educación*, 364, 197-221. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-260>
- Amich, C. (2011). El trabajo de los menores de edad en la dictadura franquista. *Historia Contemporánea*, (36), 163-192. <https://doi.org/10.1387/hc.3056>
- Araque, N. (2015). La formación de las maestras durante la primera etapa del Franquismo. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 117-127. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1907>
- Barceló, G., Comas, F. y Del Pozo, M. M. (2018). La práctica escolar durante los primeros años del Franquismo. *Revista História da Educação*, 22(54), 334-357. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/71710>
- Barceló, G., Sureda, B., Comas, F. y Moll, S. (2022). La práctica escolar en Menorca durante el franquismo. *Espacio, Tiempo y Educación*, 9(1), 122-149. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.371>
- Benadiba, L. (2011). La Historia Oral como recurso metodológico para que los estudiantes puedan apropiarse de su pasado reciente. *Palabras y Silencios*, 6(1), 28-32. <http://www.ioha.org/wp-content/uploads/2016/06/10-234-2-PB.pdf>
- Benso, C. (2006). Tradición y renovación en los métodos de enseñanza. En A. Escolano (Coord.), *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 395-424). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Cayuela, S. y Del Cura, M. (2022). Los niños quebrados del franquismo. La vivencia de la discapacidad en un colegio de educación especial de la ANIC. *Historia y Memoria de la Educación*, (15), 229-258. <https://doi.org/10.5944/hme.15.2022.30626>
- Circular a la Inspección de Primera Enseñanza y Maestros Nacionales, Municipales y Privados de la España Nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 503, de 8 de marzo de 1938. https://bibliotecavirtual.defensa.gob.es/BVMDefensa/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=16483
- Collado, J. (2016). *La escuela rural en el Franquismo: Albacete, 1939-1975* [Tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha]. Repositorio RIUdeRA. <http://hdl.handle.net/10578/8592>
- Cutler, W.W. (2007). Asking for answers: Oral History. En J.H, Best (Ed.), *Historical Inquiry in Education: A research agenda*, (pp. 94-108). AERA.
- Dávila, P. y Naya, L.M. (2015). La construcción de la identidad nacional a través de los cuadernos escolares en el franquismo en el País Vasco. *RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 1(1), 7-21. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v1i1.9225
- Del Cura, M. (2012). Un patronato para los "anormales": primeros pasos en la protección pública a los niños con discapacidad intelectual en España (1910-1936). *Asclepio*, 64(2), 541-564. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2012.v64.i2.532>
- Del Cura, M. (2016). La subnormalidad a debate: discursos y prácticas sobre la discapacidad intelectual en el segundo franquismo. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 23(4), 1041-1057. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702016000400006>
- Del Pozo, M.M. y Rabazas, T. (2013). Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas. *Bordón: Revista de pedagogía*, 65(4), 119-133. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2013.65408>
- Escolano, A. (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>
- Fernández, J. M. y Sevilla, D. (2021). The General Education Act of 1970, a law for the modernization of Spain. *Historia y Memoria de la Educación*, (14), 23-68. <https://doi.org/10.5944/hme.14.2021.30034>
- Fielding, M., y Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School: a democratic alternative*. Routledge.

- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271/286>
- García-Gil, D. y Pérez-Colodrero, C. (2017). Música, educación e ideología por y para Mujeres de la Sección Femenina a través de los contenidos de Y. *Revista de la mujer nacional-sindicalista y Medina (1938-1946). Historia y Comunicación Social*, 22(1), 123-139. <https://doi.org/10.5209/HICS.55903>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gili, M. L. (2010). La historia oral y la memoria colectiva como herramientas para el registro del pasado. *Revista Tefros*, 8, 1-7. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/tefros/article/view/222>
- Gómez, E. N. (2020). La historia oral. Una metodología de los excluidos. *Cambios Y Permanencias*, 11(2), 1372-1394. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/11756>
- González, E. (2020). La Enciclopedia Álvarez: recurso adoctrinador de una identidad nacional esencialista. *Historia y Memoria de la Educación*, (12), 137-165. <https://doi.org/10.5944/hme.12.2020.26081>
- Guichot, V. (2010). La cultura escolar del franquismo a través de la historia oral. *Cuestiones pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 20, 215-245. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9923>
- Guichot, V. (2022). Socialización política en reportajes educativos durante el Franquismo: estudio diacrónico desde el NO-DO. *Social and Education History*, 11(1), 1-28. <http://doi.org/10.17583/hse.8453>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Head, G. (2020). Ethics in educational research: Review boards, ethical issues and researcher development. *European Educational Research Journal*, 19(1), 72-83. <https://doi.org/10.1177/1474904118796315>
- Herrera, L. y Espinoza, E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica Cultura, Comunicación Y Desarrollo*, 5(3), 16-20. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/252>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Ley de 12 de julio de 1941 de Sanidad Infantil y Maternal. Jefatura del Estado. *Boletín Oficial del Estado*, 209, de 28 julio de 1941. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1941/209/A05650-05655.pdf>
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 199, de 18 julio de 1945. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1945/199/A00385-00416.pdf>
- Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años. *Boletín Oficial del Estado*, 107, de 4 de mayo de 1964. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1964-7546
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970. <https://boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Mainer, J. y Mateos, J. (2011). *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. Tirant lo Blanch.
- Maneses, B., González, N. y Santisteban, A. (2021). Evidencias de la experiencia histórica del alumnado. Análisis documental de tres actividades con historia oral. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 171-188. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.171>
- Mariezkurrena, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23/24, 227-233. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/252>
- Martínez-Heredia, N. y Kárpava, A. (2016). Franquismo y educación. Relato de los silenciados. *ReiDoCrea*, (5), 166-176. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.42110>
- Meneses, B., González, N. y Santisteban, A. (2020). La «experiencia histórica» del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia y MEMORIA*, 20, 309-343. <https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.8258>
- Murua, H. (2007). El magisterio guipuzcoano durante el franquismo. *Revista Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, (11), 93-115. <http://hdl.handle.net/2183/7824>
- Parra, G., Martín, B. y Muñoz, J. M. (2021). La escuela elemental femenina del nacionalcatolicismo a través de los cuadernos escolares. *Revista complutense de educación*, 32(1), 139-151. <https://doi.org/10.5209/rced.68186>
- Parra, G. y Serrate, S. (2021). La educación de género durante el periodo franquista: un estudio a través de los cuadernos escolares. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (37), 143-157. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.10
- Rabazas, T. y Sanz, C. (2017). Despertando la vocación docente en las niñas del franquismo. La literatura infantil femenina de Josefina Álvarez de Cánovas (1898-1963). En A. Cagnolati, y A.F. Canales (Eds), *Women's Education in Southern Europe: Historical Perspectives (1840-1970)* (pp.177-220). Aracne Editrice. <https://doi.org/10.4399/9788825534795>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Rico, M. L. (2020). La ley general de educación de 1970 en España: espíritu de futuro y continuidad. *Laplage em Revista*, 6(2), 108-122. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062850p>
- Robertson, J. (2017). Rethinking Learner and Teacher Roles: Incorporating Student Voice and Agency into Teaching Practice. *Journal of initial teacher inquiry*, 3, 41-44. <http://hdl.handle.net/10092/14638>
- San Román, S. (2006). *Las primeras maestras*. Ariel.
- 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. <https://doi.org/10.5944/hme.10.2019.22194>

- Sonlleva, M. y Torrego, L. (2014). La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano: una iniciación en la investigación educativa. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 285-306. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2107>
- Sonlleva, 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 Uva. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/33133>
- Sonlleva, M., Sanz, C. y Torrego, L. (2018). El retrato de Franco, el de José Antonio y el crucifijo. Construcción de la identidad nacional en los escolares de posguerra. *El Futuro del Pasado*, 9, 331-363. <https://doi.org/10.14201/fdp.24948>
- Sonlleva, M. (2019). Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951). *Revista História da Educação*, 23, 1-37. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/87583>
- Sonlleva, M. y Sanz, C. (2022). Construyendo al hombre del mañana. La educación de la masculinidad en el periodo de la guerra civil española (1936-1939). *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-23. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11506>
- Tércia, L. y Sarmiento, A.L. (2019). A triangulação na pesquisa científica em educação. *Revista Práxis Educativa*, 15(36), 645-660. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5941>
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Torres, R. (2006). *Víctimas de la victoria*. Oberon.