

INVESTIGACIÓN SOBRE

Maestras Rurales en la provincia de Cáceres durante el Franquismo



Eva M^a Pérez López
Rocío Yuste Tosina
Víctor M^a López Ramos
Teresa Alzás García

Prólogo de
Victorino Mayoral Cortés



Un proyecto de:



Financiado por:



Con la colaboración de:



INVESTIGACIÓN SOBRE

Maestras Rurales en la provincia de Cáceres durante el Franquismo



La investigación ha sido realizada por el
equipo que se refiere a continuación:
**Eva M^a Pérez López (Coordinadora),
Rocío Yuste Tosina, Víctor M^a López
Ramos, Teresa Alzás García.**



Un proyecto de:



Financiado por:



DIPUTACIÓN DE CÁCERES

Con la colaboración de:



Coordinadora:

Eva M^a Pérez López

Autores:

Eva M^a Pérez López

Rocío Yuste Tosina

Víctor López Ramos

Teresa Alzás García

Fundación Educativa y Asistencial Cives

C/ Vallehermoso, 54 - 1º. 28015, Madrid.

ISBN: 978-84-129630-9-0

Depósito legal: M-27874-2025

Maquetación:

Gloria Redondo



➤ ÍNDICE ➤

PRÓLOGO 8

AGRADECIMIENTOS.....10

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 12

 1.1 INTRODUCCIÓN 12

 1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 14

 1.2.1 Objetivo general 14

 1.2.2 Objetivos específicos..... 14

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 15

 2.1 PARADIGMA Y ENFOQUE METODOLÓGICO 15

 2.2 MUESTRA Y SELECCIÓN DE INFORMANTES..... 16

 2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS 21

 2.4 PROCEDIMIENTO DE CAMPO..... 21

 2.5 ANÁLISIS DE DATOS22

 2.6 VALIDACIÓN Y FIABILIDAD22

 2. 7 CONSIDERACIONES ÉTICAS.....22

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS23

 3.1 MATRIZ RESULTANTE DEL PROCESO DE CODIFICACIÓN.23

 3.2 ANÁLISIS DE DATOS POR OBJETIVOS25

 3.2.1 Introducción general del análisis de resultados 25

 3.2.2 Condiciones materiales, pedagógicas y políticas 26

 3.2.3 Mecanismos de control ideológico y moral y formas de vigilancia. .. 34

 3.2.4 El impacto del nacionalcatolicismo en el currículo escolar y en la práctica educativa..... 41

 3.2.5 Estrategias de resistencia, agencia pedagógica y adaptación 50

4. CONCLUSIONES59

 4.1 CONDICIONES MATERIALES, PEDAGÓGICAS Y SOCIALES DEL EJERCICIO DOCENTE (Objetivo específico 1).....59

 4.2 MECANISMOS DE CONTROL IDEOLÓGICO Y MORAL (Objetivo específico 2) 60

 4.3 IMPACTO DEL NACIONALCATOLICISMO EN LA VIDA ESCOLAR (Objetivo específico 3)..... 60

 4.4 ESTRATEGIAS PROFESIONALES, COMPROMISO Y AGENCIA DOCENTE (Objetivo específico 4) 61

 4.5 APORTACIÓN A LA MEMORIA DEMOCRÁTICA Y A LA EDUCACIÓN CÍVICA..... 61

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 62

ANEXOS64



PRÓLOGO

Este informe se sitúa en el cruce entre memoria democrática, educación y justicia social, y responde a una convicción que la Fundación CIVES ha sostenido de manera constante: no puede haber una democracia sólida sin una memoria crítica que integre las voces silenciadas del pasado ni una educación que asuma su responsabilidad ética frente a la historia. La investigación que aquí se presenta constituye una aportación relevante en ese sentido, al recuperar las trayectorias vitales y profesionales de maestras rurales que ejercieron su labor en la provincia de Cáceres durante la dictadura franquista.

La escuela fue, durante décadas, uno de los principales espacios de intervención ideológica del régimen, pero también un ámbito atravesado por tensiones, ambigüedades y prácticas cotidianas que no siempre encajaron plenamente en el discurso oficial. En ese escenario, las maestras rurales ocuparon una posición singularmente compleja: mujeres, funcionarias del Estado, figuras públicas en comunidades pequeñas y, al mismo tiempo, sujetas a una intensa vigilancia moral, institucional y social. Su experiencia profesional estuvo marcada por la precariedad material, la subordinación de género y el peso del nacionalcatolicismo, pero también por una fuerte vocación pedagógica y un compromiso cotidiano con la educación de la infancia y la comunidad.

Recuperar estas experiencias resulta especialmente relevante en el presente, cuando amplios sectores de la población joven han crecido alejados de la vivencia directa de un régimen autoritario. Las memorias de las maestras rurales permiten comprender, desde la vida cotidiana y el ejercicio profesional, lo que significó educar y ser educado en un contexto de ausencia de libertades, censura ideológica y control social. En este sentido, el informe adquiere una clara dimensión de pedagogía democrática, al ofrecer a las nuevas generaciones claves concretas para entender que los derechos, la igualdad y la libertad de pensamiento no son conquistas naturales ni irreversibles, sino logros históricos que requieren memoria, conciencia crítica y defensa activa.

“ LAS MAESTRAS RURALES OCUPARON UNA POSICIÓN SINGULARMENTE COMPLEJA: MUJERES, FUNCIONARIAS DEL ESTADO, FIGURAS PÚBLICAS EN COMUNIDADES PEQUEÑAS Y, AL MISMO TIEMPO, SUJETAS A UNA INTENSA VIGILANCIA MORAL, INSTITUCIONAL Y SOCIAL. ”

Este informe contribuye a desmontar visiones simplificadoras del magisterio femenino durante el franquismo, mostrando la diversidad de trayectorias, posicionamientos y estrategias desarrolladas por las maestras. Lejos de una lectura homogénea, el estudio revela un abanico de experiencias que oscila entre la adaptación, la negociación y, en determinados casos, formas discretas de resistencia pedagógica y ética. Desde esta perspectiva, la investigación permite comprender la escuela rural no solo como un espacio de reproducción ideológica, sino también como un lugar donde se produjeron prácticas de cuidado, socialización y transmisión cultural que dejaron una huella profunda en la vida local y que hoy pueden ser leídas como aprendizajes cívicos de gran valor.

La apuesta metodológica por la historia oral dota a este trabajo de un valor añadido incuestionable. Escuchar a las protagonistas implica reconocerlas como sujetos de conocimiento y devolverles un lugar en el relato histórico del que fueron excluidas durante largo tiempo. Las voces de las maestras, recogidas y analizadas con rigor, aportan una mirada situada y humana sobre la educación en contextos autoritarios, permitiendo comprender no solo qué ocurrió, sino cómo fue vivido, sentido y resignificado a lo largo del tiempo. Esta dimensión experiencial resulta especialmente significativa para una educación democrática orientada a la formación de una ciudadanía consciente y crítica.

Desde la Fundación CIVES consideramos que esta investigación refuerza una concepción de la educación inseparable de la ciudadanía democrática, la igualdad de género y los derechos humanos. Recuperar la memoria de las maestras rurales es, al mismo tiempo, un ejercicio de reconocimiento y una forma de interpelar el presente: invita a reflexionar sobre el valor social del magisterio, sobre las condiciones en las que se ejerce la docencia y sobre la necesidad de proteger la autonomía educativa frente a cualquier forma de autoritarismo, también en contextos aparentemente consolidados.

Este informe no mira al pasado para cerrar heridas, sino para comprenderlas y transformarlas en conocimiento cívico. En esa tarea, la memoria de las maestras rurales se revela como un patrimonio ético y educativo de primer orden, cuya recuperación contribuye a fortalecer una cultura democrática basada en la dignidad, la justicia y el compromiso con la educación pública, y a transmitir a las generaciones presentes y futuras una comprensión profunda de lo que significa vivir —y educar— sin democracia.

Victorino Mayoral Cortés
Presidente de Fundación CIVES

➤ AGRADECIMIENTOS ➤

Este informe no habría sido posible sin la generosidad, la disponibilidad y el compromiso de las maestras que aceptaron compartir sus trayectorias vitales y profesionales, así como sus recuerdos y experiencias del ejercicio docente en contextos rurales durante la dictadura franquista. Juana, María José, Concha, Charo, Petra y María del Carmen ofrecieron su tiempo, su memoria y su palabra para reconstruir, desde la experiencia vivida, lo que significó ejercer el magisterio en condiciones de precariedad material, vigilancia ideológica y subordinación de género. Su participación constituye un acto de responsabilidad cívica y un ejercicio de memoria que contribuye de manera decisiva a la recuperación de una historia educativa largamente invisibilizada.

“ JUANA, MARÍA JOSÉ, CONCHA, CHARO, PETRA Y MARÍA DEL CARMEN OFRECIERON SU TIEMPO, SU MEMORIA Y SU PALABRA PARA RECONSTRUIR, DESDE LA EXPERIENCIA VIVIDA, LO QUE SIGNIFICÓ EJERCER EL MAGISTERIO EN CONDICIONES DE PRECARIEDAD MATERIAL, VIGILANCIA IDEOLÓGICA Y SUBORDINACIÓN DE GÉNERO. ”

Junto a ellas, queremos expresar un agradecimiento específico a María Asunción, hija de M^a Asunción, ambas maestras rurales, cuya aportación ha permitido ampliar y contextualizar la reconstrucción de una trayectoria docente que no ha podido ser narradas en primera persona. Desde su doble condición de hija y de maestra, su testimonio aporta una perspectiva intergeneracional de especial valor, al enlazar la experiencia del magisterio femenino durante el franquismo con la continuidad profesional y educativa en contextos posteriores. Su contribución permite comprender los procesos de transmisión, silenciamiento y resignificación del oficio docente en el seno de una misma familia y a lo largo de distintas etapas históricas.

El conjunto de los testimonios recogidos trasciende el ámbito académico y constituye un legado ético y pedagógico de primer orden. Las voces de las maestras permiten comprender cómo el autoritarismo, la desigualdad de género y el control ideológico atravesaron la vida cotidiana y el ejercicio docente, ofreciendo claves esenciales para la educación democrática y para la formación de una conciencia crítica en las generaciones presentes y futuras. A todas ellas, nuestro más sincero agradecimiento y reconocimiento por su valentía, su generosidad y su compromiso con la educación pública.

Queremos expresar también nuestro agradecimiento a las personas expertas que han acompañado esta investigación y han contribuido a dotarla de rigor, profundidad y perspectiva analítica. Alejandro Tiana, Carmen Heras y Emilia Domínguez han aportado su conocimiento especializado, su reflexión académica y su amplia experiencia en los ámbitos de la educación, la memoria democrática y el análisis histórico. Sus aportaciones han sido fundamentales para contextualizar los testimonios, enriquecer el marco interpretativo y reforzar la solidez del análisis, permitiendo situar las experiencias individuales en un horizonte histórico, social y político más amplio.

Finalmente, este agradecimiento se extiende a todas las personas e instituciones que, desde distintos ámbitos, han facilitado el desarrollo del trabajo de campo y han apoyado esta investigación con sensibilidad, respeto y compromiso con la memoria democrática.



1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN



1.1 INTRODUCCIÓN

El proyecto “Maestras rurales en la provincia de Cáceres durante el franquismo: vocación, represión y resistencia en la educación” se inscribe en el ámbito de la memoria democrática, la historia de la educación y los estudios de género, con una atención específica al medio rural como espacio históricamente periférico y escasamente representado en los relatos oficiales. Su objetivo principal ha sido reconstruir las trayectorias vitales y profesionales de maestras que ejercieron durante la dictadura franquista (1939–1975), atendiendo a las condiciones materiales del ejercicio docente, los mecanismos de control ideológico y moral, y las formas de adaptación, agencia y resistencia desplegadas en la escuela y en la comunidad.

La investigación parte de la constatación de una doble invisibilización: la de las mujeres en la historiografía educativa del franquismo y, de manera particular, la de las maestras rurales, cuya experiencia ha quedado relegada por su condición de género, su ubicación territorial y la despolitización impuesta por el régimen. Esta ausencia de memoria pública no fue accidental, sino el resultado de un entramado de silencios, censuras y jerarquías epistémicas que limitaron el reconocimiento de estas docentes como sujetos históricos y portadoras de conocimiento (Jelin, 2002; Fricker, 2007). Recuperar sus voces supone, por tanto, un ejercicio de justicia epistémica y de reparación democrática.

El franquismo configuró un régimen socioeducativo autoritario, caracterizado por la centralización normativa, la depuración del profesorado, la vigilancia institucional y la alianza estructural entre el Estado y la Iglesia. La educación fue concebida como un instrumento de adoctrinamiento y control social, articulado en torno al nacionalcatolicismo, que impregnó el currículo, la cultura escolar y la identidad profesional del magisterio (Puelles, 2010; Viñao, 2014; Mayoral y Cifuentes, 2025). En este marco, las maestras estuvieron sometidas a una doble forma de control: como funcionarias públicas y como mujeres, sobre quienes recaían expectativas estrictas de ejemplaridad moral, obediencia y subordinación patriarcal.

El medio rural intensificó estos mecanismos de control debido al aislamiento geográfico, la escasez de recursos y la fuerte presencia de la Iglesia y de las autoridades locales, pero también constituyó un espacio donde se desarrollaron prácticas de cuidado, socialización y transmisión cultural fundamentales para la vida comunitaria. Lejos de una imagen homogénea o pasiva, los testimonios recogidos muestran un magisterio femenino atravesado por tensiones entre obediencia y compromiso profesional, entre disciplina institucional y responsabilidad ética con el alumnado, dando lugar a estrategias cotidianas de sostenimiento educativo y, en algunos casos, de resistencia pedagógica discreta (Ballarín, 2001).

Desde un enfoque metodológico basado en la historia oral y el análisis cualitativo, el informe recupera estas experiencias como conocimiento situado, encarnado y profundamente contextualizado, que permite comprender cómo se vivió la docencia bajo un régimen autoritario y patriarcal (Thompson, 2000; Portelli, 1991). El objetivo último no es solo reconstruir el pasado, sino contribuir a una memoria educativa plural que fortalezca la conciencia democrática y permita a las generaciones presentes y futuras comprender el valor de la educación pública, la autonomía docente y los derechos conquistados.



**EL INFORME RECUPERA ESTAS
EXPERIENCIAS COMO CONOCIMIENTO
SITUADO, ENCARNADO Y PROFUNDAMENTE
CONTEXTUALIZADO, QUE PERMITE COMPRENDER
CÓMO SE VIVIÓ LA DOCENCIA BAJO UN RÉGIMEN
AUTORITARIO Y PATRIARCAL**

El informe se estructura en varios apartados que responden a esta lógica de análisis y exposición. Tras esta introducción, se presenta el diseño metodológico de la investigación, en el que se describen las técnicas empleadas, las características de las participantes y el procedimiento de análisis. A continuación, se exponen los resultados obtenidos a partir del estudio de los testimonios y de las fuentes documentales, organizados en ejes temáticos que permiten comprender las condiciones del ejercicio docente, los mecanismos de control ideológico y moral y las estrategias profesionales desarrolladas por las maestras rurales. Finalmente, el informe se cierra con un apartado de conclusiones que sintetiza los principales hallazgos y subraya su relevancia para la memoria democrática y la educación cívica.

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1 Objetivo general

Reconstruir y analizar las trayectorias profesionales y vitales de maestras rurales en la provincia de Cáceres durante la dictadura franquista, atendiendo a las condiciones materiales del ejercicio docente, los mecanismos de control ideológico y moral, y las estrategias de adaptación, agencia o resistencia desarrolladas en el contexto escolar y comunitario.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Analizar las condiciones materiales, pedagógicas y sociales en las que las maestras rurales desarrollaron su labor docente durante el franquismo.
2. Identificar los mecanismos de control ideológico y moral ejercidos sobre el magisterio femenino, así como las formas de vigilancia institucional y comunitaria presentes en el medio rural.
3. Examinar el impacto del nacionalcatolicismo en la vida escolar y en las prácticas educativas cotidianas, tal como fue vivido y narrado por las propias maestras.
4. Explorar las estrategias de adaptación, compromiso profesional y, en su caso, resistencia pedagógica que las maestras desplegaron para sostener su labor educativa en contextos de autoritarismo.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



La investigación se ha desarrollado mediante una metodología cualitativa orientada a la reconstrucción de experiencias docentes y trayectorias vitales, con el objetivo de comprender cómo se vivió el ejercicio del magisterio femenino en contextos rurales de la provincia de Cáceres durante la dictadura franquista. El diseño metodológico prioriza la voz de las protagonistas y la recuperación de memorias educativas vinculadas a la vida cotidiana, la práctica escolar y las relaciones comunitarias, con una clara vocación divulgativa e institucional.

2.1 PARADIGMA Y ENFOQUE METODOLÓGICO

El proyecto se inscribe en el paradigma interpretativo-constructivista, que sostiene que la realidad social es construida por los actores (Schwandt, 1994).

Desde esta perspectiva, el conocimiento emerge del diálogo entre investigador/a y personas informantes, siendo las narrativas y experiencias individuales clave para comprender fenómenos sociales complejos.

Se adopta un enfoque cualitativo, orientado a comprender los significados, emociones y trayectorias vitales de las maestras rurales bajo el franquismo.

La elección metodológica de la historia oral en este proyecto responde a la necesidad de recuperar voces que han quedado al margen de los relatos hegemónicos sobre la educación durante el franquismo. En este sentido, la historia oral no es meramente una técnica de recogida de datos, sino una forma crítica de aproximarse al conocimiento histórico desde las memorias vivas, desde lo narrado, lo recordado y lo experimentado por sujetos históricamente silenciados (Portelli, 1991; Perks y Thomson, 2016).

A diferencia de otras metodologías centradas en los documentos oficiales o en los grandes discursos institucionales, la historia oral pone el acento en las experiencias subjetivas, afectivas y situadas. Para Alessandro Portelli (1991), su valor no reside únicamente en la veracidad factual del relato, sino en el sentido que las personas atribuyen a sus vivencias. Desde esta consideración, las entrevistas realizadas a maestras rurales y expertas/os en el ámbito de la educación no solo aportan información histórica, sino que constituyen testimonios vitales cargados de significación, emoción y agencia.

En el marco de este estudio, la historia oral permite, además, aproximarse a dimensiones poco documentadas de la experiencia docente femenina: los vínculos comunitarios, las formas de autoridad moral, las estrategias cotidianas de resistencia y los modos en que las educadoras rurales gestionaron las tensiones entre la normativa oficial y las necesidades concretas del alumnado y sus familias. Estas dimensiones rara vez aparecen en los archivos oficiales, pero son fundamentales para comprender la historia social de la educación (Arfuch, 2018; Thompson, 2000).

Por otra parte, la historia oral requiere una posición ética y dialógica por parte del equipo investigador. Implica una relación de horizontalidad con las informantes, reconociendo su autoridad narrativa y evitando la instrumentalización del relato. Como señalan Perks y Thomson (2016), se trata de construir un espacio de escucha activa y respeto, donde las participantes puedan narrar su historia con libertad, sin ser reducidas a fuentes documentales.

2.2 MUESTRA Y SELECCIÓN DE INFORMANTES

Se emplea una muestra intencional y no probabilística, adecuada en estudios cualitativos que privilegia la profundidad sobre la representatividad estadística. El muestreo en cadena o bola de nieve es especialmente útil en poblaciones de difícil localización (Patton, 2015).

Los criterios de inclusión contemplan diversidad de trayectorias, contextos geográficos y disponibilidad documentación o recuerdos relevantes.

Perfiles de informantes:

Informantes primarias:

1. Juana

Datos generales

- Año de nacimiento: 1933
- Lugar de nacimiento: Piornal (Cáceres)
- Año estimado de ingreso en el magisterio: 1955

Formación académica

- Estudios: Magisterio realizado libre en Cáceres
- Centro: Escuela Normal de Magisterio de Cáceres

Condiciones personales y sociales

- Primer destino: Navaconcejo (Cáceres)
- Otros destinos: Puebla del Prior (Badajoz) y Piornal
- Tipo de centros: Casa-escuela con gran precariedad

2. María José

Datos generales

- Año de nacimiento: 1944
- Lugar de nacimiento: Salamanca
- Año de ingreso en el magisterio: 1965 (aprox.)

Formación académica

- Estudios: Magisterio en colegio religioso de Jesuitinas (Salamanca)
- Acceso: Oposición (prueba escrita, oral y práctica, aprobada a la primera)

Condiciones personales y sociales

- Primer destino: Rebollosa (Las Hurdes)
- Otros destinos: San Muñoz, Ciudad Rodrigo, Valverde del Fresno
- Tipo de centros: Escuelas rurales unitarias muy precarias; colegios en buenas condiciones en comparación con el primer destino.

3. María Concepción (“Concha”)

Datos generales

- Año de nacimiento: 1945
- Lugar de nacimiento: Torreorgaz (Cáceres)
- Año de ingreso al magisterio: No especificado

Formación académica

- Estudios: Magisterio en la Normal de Cáceres

Condiciones personales y sociales

- Primer destino: Torreorgaz (tres meses)
- Otros destinos: Almoharín, Montánchez, Horcajo (Hurdes)
- Tipo de centros: Escuelas mixtas con carencias materiales

4. María Rosario (“Charo”)

Datos generales

- Año de nacimiento: 1948
- Lugar de nacimiento: Perales del Puerto (provincia de Cáceres)
- Año de ingreso en el magisterio: 1967

Formación académica

- Estudios: Magisterio en la Normal de Cáceres
- Estudios posteriores: Psicología (UNED, promoción 1979)
- Especialización: Psicología escolar y clínica

Condiciones personales y sociales

- Primer destino: Alcántara (Cáceres), maestra de adultos
- Otros destinos: Vegaviana, Almoharín, Navas del Madroño
- Tipo de centros: Escuelas de adultos y colegios libres adoptados

5. Petra*Datos generales*

- Año de nacimiento: 1947
- Lugar de nacimiento: Tornavacas (Cáceres)
- Año de ingreso en el magisterio: 1967 aprox (sin oposición)

Formación académica

- Estudios: Magisterio en la Normal de Cáceres
- Formación complementaria posterior: Infantil, Educación Especial

Condiciones personales y sociales

- Primer destino: Colegio religioso privado en Cáceres (1967)
- Otros destinos: Fuente del Maestre, Zarza de Montánchez, Sierra de Fuentes
- Tipo de centros: Escuelas públicas y privadas con grupos numerosos

6. María del Carmen*Datos generales*

- Año de nacimiento: 1949
- Lugar de nacimiento: (Cáceres)
- Año de ingreso en el magisterio: 1970

Formación académica

- Estudios: Magisterio en la Escuela Normal de Cáceres
- Formación previa: Estudios de música

Condiciones personales y sociales

- Primer destino: Aldeacentenera (Cáceres), 1970
- Otros destinos: Castillo (alquería de Pinofranqueado, Las Hurdes)
- Tipo de centros: Escuelas unitarias rurales con graves carencias

Informe secundaria (Hija de Asunción):**7. María Asunción***Datos generales*

- Año de nacimiento: 1929
- Lugar de nacimiento: Almoharín (Cáceres)
- Año de ingreso en el magisterio: 1954

Formación académica

- Estudios: Magisterio en Escuela Santa Teresa Belso (Cáceres)
- Acceso: Sin bachillerato, plan de ingreso a los 14 años
- Duración: Tres años, título a los 17

Condiciones personales y sociales

- Primer destino: Interina en Almoharín (1954)
- Otros destinos: Campomanes (Trujillanos) y regreso a Almoharín
- Tipo de centros: Escuelas rurales unitarias

Personas expertas:**8. Emilia Domínguez**

Catedrática de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Extremadura, donde ha desarrollado una prolongada trayectoria docente e investigadora vinculada al estudio histórico del sistema educativo y de las instituciones escolares. Su perfil académico se inscribe en el ámbito de la historia de la educación, con especial atención a los procesos de configuración institucional, las políticas educativas y su impacto en contextos regionales, especialmente en Extremadura.

Una parte relevante de su producción científica se centra en el análisis histórico de la educación en los siglos XIX y XX, aportando marcos interpretativos fundamentales para el estudio del magisterio. Sus investigaciones resultan especialmente pertinentes para proyectos orientados al análisis de las maestras rurales durante el franquismo en la provincia de Cáceres, al contribuir a la comprensión de las condiciones profesionales, organizativas e ideológicas en las que se desarrolló la práctica docente en dicho contexto histórico.

9. Carmen Heras

Licenciada en Ciencias Físicas por la Universidad de Valladolid y Profesora Titular de Didáctica de las Matemáticas en la Universidad de Extremadura, donde ha desarrollado su actividad docente e investigadora en el ámbito de la formación inicial del profesorado. Su perfil académico se caracteriza por la combinación de una sólida formación científica con una orientación pedagógica centrada en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en los distintos niveles educativos.

En el plano de la gestión universitaria, desempeñó un papel destacado como directora de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Cáceres durante una década (1986–1996), tras haber ejercido previamente durante dos años como subdirectora de Alumnos. Esta trayectoria de responsabilidad institucional la sitúa como una figura relevante en los procesos de consolidación y desarrollo de la formación del magisterio en Extremadura en las últimas décadas del siglo XX, especialmente en un contexto de transformación del sistema educativo y universitario.

10. Alejandro Tiana Ferrer

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y una de las figuras más relevantes en el ámbito de la política educativa y la educación comparada en España. Su trayectoria académica combina una sólida producción investigadora con una intensa actividad de gestión educativa, habiendo desempeñado, entre otros cargos, el de secretario de Estado de Educación, lo que ha reforzado la conexión entre su labor científica y el diseño de las políticas públicas educativas.

Sus investigaciones se han centrado en la historia de los sistemas educativos contemporáneos, la evaluación y reforma de los sistemas educativos y el análisis comparado de las políticas educativas, con especial atención a los procesos de cambio y modernización educativa. Sus aportaciones teóricas y empíricas han sido fundamentales para comprender la evolución del sistema educativo español en el siglo XX y XXI y su articulación con los modelos internacionales, destacando obras de referencia en educación comparada y política educativa. Su producción científica constituye un marco analítico relevante para el estudio histórico del profesorado y de la escuela en contextos autoritarios, como el franquismo, desde una perspectiva estructural e institucional.

2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las entrevistas se guiaron mediante un guion flexible organizado en ejes temáticos, lo que permitió combinar una estructura común con la libertad de las informantes para desarrollar sus recuerdos y valoraciones personales.

- Formación inicial y acceso al magisterio
- Condiciones materiales y organizativas de la escuela rural.
- Experiencia cotidiana del trabajo docente.
- Relaciones con la comunidad, la inspección y las autoridades locales.
- Vivencias vinculadas al control ideológico, moral y social.
- Estrategias personales y profesionales para sostener la labor educativa.
- Valoraciones retrospectivas sobre su experiencia profesional y vital.

De manera complementaria, se han consultado documentos personales y escolares aportados por las informantes (fotografías, cuadernos, documentos administrativos), que permitieron contextualizar los testimonios y enriquecer la comprensión del entorno educativo.

Esta triangulación entre fuentes orales y documentales refuerza la solidez analítica (Flick, 2014).

2.4 PROCEDIMIENTO DE CAMPO

El trabajo de campo se desarrolló a lo largo de varias fases sucesivas, cuidadosamente planificadas para garantizar la calidad de la información recogida y el respeto a las personas participantes. En una primera fase se realizó la identificación y contacto con las maestras y con la informante secundaria, explicando de forma clara los objetivos de la investigación, el uso previsto de los testimonios y el carácter divulgativo e institucional del informe. Este proceso previo permitió establecer un clima de confianza y facilitar la disposición de las participantes a compartir experiencias personales y profesionales de carácter sensible.

Las entrevistas se llevaron a cabo en espacios y momentos acordados con las informantes, priorizando entornos que favorecieran una conversación tranquila y sin interrupciones. En el caso de las maestras de mayor edad, se adoptó un ritmo flexible, respetuoso con los tiempos de recuerdo y con la carga emocional asociada a determinados episodios. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y vídeo, previo consentimiento informado, y tuvieron una duración variable, en función de la extensión y profundidad de los relatos.

Una vez finalizadas las entrevistas, se procedió a su transcripción literal, respetando el contenido y el sentido de las narraciones. Las transcripciones fueron revisadas para corregir errores formales y facilitar su posterior análisis, sin alterar el significado de los testimonios.

2.5 ANÁLISIS DE DATOS

El análisis combina procedimientos de codificación temática y análisis narrativo.

Fases del proceso analítico:

- Lectura y familiarización con las transcripciones.
- Codificación abierta: identificación inductiva de unidades de significado (Strauss y Corbin, 1998).
- Codificación axial/teórica: relación entre categorías y subcategorías (por ejemplo, control ideológico, género, nacionalcatolicismo).
- Análisis narrativo: reconstrucción de trayectorias docentes y vitales desde su dimensión temporal y emocional (Riessman, 2008).
- Triangulación de fuentes: contraste entre relatos, documentos y contextos histórico (Denzin, 2012).
- Comparación entre casos: identificación de patrones comunes y divergentes, entre maestras y entornos.

2.6 VALIDACIÓN Y FIABILIDAD

- Diálogo inter-analistas: revisión cruzada de codificaciones para asegurar coherencia.
- Transparencia documental: registro de decisiones metodológicas y reflexivas (*memo-method*).
- Saturación teórica: continuidad en la recolección de datos hasta que no surjan nuevas categorías relevantes.

2.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS

El estudio sigue los principios éticos de la investigación cualitativa (Tracy, 2010): consentimiento informado, confidencialidad, respeto a la autonomía de las participantes y derecho a retirar su testimonio en cualquier momento.

Se reconoce además la dimensión emocional del recuerdo, prestando atención al posible impacto de la evocación del pasado en las informantes (Perks y Thomson, 2016).

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS



3.1 MATRIZ RESULTANTE DEL PROCESO DE CODIFICACIÓN.

El proceso de análisis cualitativo generó una matriz estructurada en torno a cuatro grandes bloques temáticos alineados con los objetivos de la investigación: condiciones materiales del ejercicio docente, estructuras de control ideológico y moral, impacto del nacionalcatolicismo en el currículo, y resistencias, memoria y agencia. Cada bloque se organizó en subcategorías que emergieron de manera inductiva durante la codificación de las entrevistas.

La matriz resultante permitió visualizar patrones transversales entre las informantes, especialmente en torno a tres dimensiones:

- ~ La precariedad material y aislamiento asociados al medio rural;
- ~ La fuerza disciplinaria del nacionalcatolicismo y de la vigilancia institucional y comunitaria;
- ~ Las múltiples formas de agencia que las maestras desplegaron para reinterpretar su papel en un sistema rígido y jerarquizado.

Este instrumento no solo ordena la información, sino que constituye la base sobre la que se articulan los análisis que siguen. Cada categoría se aborda en detalle en los apartados posteriores, integrando testimonios, interpretación y contextualización sociocultural.

Tabla 1. Matriz de codificación

Objetivo	Codificación abierta	Codificación axial	Codificación selectiva	Memos
O1. Analizar condiciones materiales, pedagógicas y políticas en las que las maestras rurales desarrollaron su labor docente	Condiciones de vida y trabajo rural	Aislamiento geográfico	Distancia, soledad y falta de comunicación en el entorno rural.	Condiciona la subjetividad y el sentido de comunidad.
		Relación con la comunidad	Vínculos afectivos, sociales y culturales establecidos con las familias y el entorno local.	Explica la docencia como práctica social del cuidado.
		Precariedad y escasez de recursos	Carencia de materiales escolares y apoyo institucional. Hace referencia a la pobreza estructural y al analfabetismo generalizado del medio rural, que limitaban la acción educativa y el alcance de la escuela pública.	Relata la precariedad cotidiana del trabajo.
		Estrategias de supervivencia	Acciones de adaptación, improvisación y cooperación ante la precariedad del contexto.	Muestra la creatividad y agencia pedagógica de las maestras.
O2. Identificar mecanismos de control ideológico y moral ejercidos y formas de vigilancia institucional y comunitaria	Estructuras de poder y control	Censura educativa	Describe las formas de vigilancia, censura o inspección ejercidas sobre las maestras por autoridades civiles, religiosas o educativas.	Evidencia la regulación política del conocimiento escolar.
		Vigilancia moral	Supervisión de la conducta y la vida privada del magisterio femenino.	Expresa el control del cuerpo y la virtud femenina.
		Control ideológico	Imposición del dogma político-religioso y del ideal patriótico-católico en la escuela. Alude a los rituales y ceremonias ideológicas obligatorias (saludo fascista, himnos, festividades patrióticas) como mecanismos de socialización política. Hace referencia a la presencia de símbolos del régimen (retratos de Franco, crucifijos, banderas) como dispositivos de adoctrinamiento en el espacio escolar.	Explica el marco ideológico y moral del control institucional franquista.
O3. Valorar el impacto del nacionalcatolicismo en el currículo escolar y en la práctica educativa cotidiana	Identidad docente y género	Vocación y profesionalidad	Elección del magisterio como misión o compromiso moral.	Muestra cómo las maestras otorgan sentido ético a su labor.
		Imagen pública y expectativas de conducta	Percepciones sobre el juicio social de su conducta.	Relaciona identidad personal y control comunitario.
		Modelo de feminidad y rol docente	Representación de la maestra como figura maternal, ejemplar y moralmente vigilada.	Explica la feminización del magisterio como forma de control simbólico.
		Educación segregada	Currículos y prácticas diferenciadas por sexo; reproducción del ideal de mujer cristiana y madre.	Muestra la estructura de género del sistema educativo.
O4. Explorar estrategias de resistencia, agencia pedagógica y adaptación	Resistencias, memoria y agencia	Resistencias y adaptaciones pedagógicas	Acciones discretas de oposición o reinterpretación curricular frente al mandato autoritario.	Expresa la agencia moral y política de las maestras en su práctica cotidiana.
		Memoria y silencio	Formas de narrar, omitir o resignificar el pasado en las entrevistas.	Permite analizar las políticas de la memoria y el olvido.
		Legado simbólico	Reflexiones sobre la herencia moral, educativa y cultural del magisterio femenino.	Permite conectar pasado y presente como eje de análisis.

3.2 ANÁLISIS DE DATOS POR OBJETIVOS

3.2.1 Introducción general del análisis de resultados

El análisis de las entrevistas revela cómo el magisterio femenino en el medio rural franquista se configuró dentro de un sistema atravesado por carencias materiales, jerarquías institucionales y fuertes expectativas morales. Las maestras ocuparon una posición ambivalente: eran agentes encargadas de transmitir los valores oficiales, pero al mismo tiempo estaban sometidas a múltiples mecanismos de vigilancia que condicionaban su trabajo cotidiano y su vida personal.

En este contexto, la escuela rural funcionó como un espacio donde se cruzaban distintas formas de poder: la autoridad del Estado, la influencia de la Iglesia y el peso de la comunidad local. La realidad educativa no puede entenderse únicamente a partir de las normativas del régimen, sino desde la interacción entre estas y las condiciones concretas de las aldeas, las familias y los propios cuerpos docentes. Los testimonios muestran que la experiencia profesional estuvo marcada por la precariedad —instalaciones inadecuadas, falta de recursos— y también por la responsabilidad moral que recaía sobre la figura de la maestra, considerada un modelo de conducta para toda la comunidad.

A la vez, estas mujeres desarrollaron estrategias para continuar enseñando en un entorno que exigía obediencia, silencio y conformidad ideológica. Las entrevistas permiten observar cómo, pese a los límites impuestos, pudieron reinterpretar los contenidos, suavizar la ideología dominante y priorizar necesidades inmediatas del alumnado, como la alfabetización, la higiene o el apoyo emocional. Esta tensión entre control y agencia atraviesa todo el capítulo.

El análisis se organiza en cuatro grandes apartados que corresponden a los objetivos del estudio: primero, las condiciones de vida y trabajo en los pueblos; segundo, los mecanismos de control ideológico y moral; tercero, el impacto del nacionalcatolicismo en el currículo y las prácticas escolares; y cuarto, las formas de resistencia, memoria y agencia que las maestras desplegaron.

Este enfoque permite comprender no solo cómo operaban las estructuras de poder, sino también cómo las maestras negociaron su identidad profesional dentro de ellas, generando espacios —a veces mínimos, pero significativos— de autonomía, reinterpretación y transmisión de valores alternativos.

3.2.2 Condiciones materiales, pedagógicas y políticas

La experiencia de las maestras rurales durante el franquismo estuvo definida por un conjunto de condiciones estructurales que moldearon tanto su práctica docente como su identidad profesional. Estas condiciones —aislamiento geográfico, relaciones comunitarias ambivalentes, precariedad material y estrategias de adaptación cotidiana— no constituyen meros factores contextuales, sino formas concretas de distribución desigual del poder, vinculadas a lo que Massey (1994) conceptualiza como *geometrías de poder del espacio*. La escuela rural franquista se configuró, así, como un territorio tensionado entre abandono institucional y la exigencia moral, situado en una periferia educativa que obligaba a las maestras a sostener un servicio público esencial en condiciones de clara desventaja.

Las investigaciones históricas coinciden en señalar que esta desigualdad estructural no fue accidental, sino un rasgo sistemático del modelo educativo del régimen. La escuela primaria —y de manera especialmente acusada la rural— ocupó una posición subordinada en un sistema que priorizaba la enseñanza media como espacio de formación de las élites políticas y administrativas. Este patrón cristalizó en la consolidación de una educación de mínimos para las clases populares rurales, donde la presencia del Estado se manifestaba más a través de normativas, símbolos y dispositivos de control moral que mediante una inversión material sostenida.

Las maestras entrevistadas describen un paisaje profesional donde el ideal profesional transmitido en las Escuelas Normales —orden, método, disciplina pedagógica— chocaba con la realidad cotidiana de aulas deterioradas, escasez de recursos y ausencia de apoyo institucional. Este contraste generaba, como señalan las informantes, una combinación de entusiasmo inicial, desconcierto y, finalmente, un tipo específico de competencia práctica basada en la capacidad de adaptación y en el compromiso con la comunidad local.

Estas dinámicas se insertan en un panorama estructural más amplio, caracterizado por la desigual distribución de oportunidades educativas entre las distintas etapas del sistema. El experto, Alejandro Tiana, explica que la enseñanza media recibía una atención preferente por ser la encargada de “formar los cuadros” del régimen, mientras que la escuela primaria quedó relegada a un segundo plano:

“La Educación Primaria sufría de una asistencia irregular y un abandono temprano generalizado. Este abandono fue más acusado en el medio rural, donde la escuela consistía, en esencia, un aula unitaria, con instalaciones anticuadas y muy pocos recursos”.

Esta situación reforzaba la desigualdad territorial y añadía nuevas capas de responsabilidad a las maestras, que debían garantizar el funcionamiento del centro en ausencia de una infraestructura estatal adecuada.

Desde una perspectiva *foucaultiana*, estas condiciones no deben ser interpretadas sólo como carencias, sino como dispositivos de gobierno que contribuían a la producción de una docente autosuficiente, disciplinada y moralmente ejemplar.

A partir de esta base estructural, los siguientes epígrafes analizan las dimensiones principales que conformaron este contexto de trabajo:

1. Aislamiento geográfico, que condicionó el arraigo, la subjetividad docente y al acceso a recursos profesionales.
2. Relación con la comunidad, entendida como entramado de apoyo, dependencia y control social.
3. Precariedad y escasez de recursos, que definió las posibilidades pedagógicas y materiales de la escuela rural.
4. Estrategias de adaptación cotidiana, a través de las cuales las maestras sostuvieron la escuela pública en contextos de desigualdad estructural.

3.2.1.1 Aislamiento geográfico.

El aislamiento geográfico constituye uno de los elementos más reiterados en los testimonios recogidos. Las maestras relatan destinos lejanos, accesibles sólo por caminos de tierra o senderos, en pueblos donde la comunicación con el exterior era escasa y la infraestructura prácticamente inexistente. Esta distancia física generó también un sentimiento de soledad y desarraigo, especialmente entre las jóvenes docentes que, recién tituladas, eran enviadas a pueblos remotos.

Petra recuerda la dureza inicial de esta situación:

“Al principio lloraba todas las noches, pero luego me acostumbré. Tenía que valerme por mí misma y seguir enseñando”.

El testimonio de María José refuerza esta idea de aislamiento:

“Todos los días tenía que atravesar un río porque iba andando a la escuela desde Riomalo de Abajo hasta Rebollosa”.

El aislamiento no solo afectaba a la vida personal, sino también al acceso a recursos pedagógicos y apoyo profesional, según subraya el experto Alejandro Tiana:

“El aislamiento fue una herramienta de disciplinamiento silencioso: al separar a las maestras en zonas rurales, se limitaba su contacto con redes profesionales y con ideas pedagógicas renovadoras”.

La falta de conexión afectaba también al acceso a recursos y a la comunicación con otras docentes. Algunas maestras vivieron durante años sin contacto profesional directo con colegas de otros pueblos, lo que reforzaba la experiencia de soledad técnica y emocional.

“Los primeros años estaba yo sola. No supe cómo enseñaban los demás, pero siempre enseñé lo que me pareció que tenía que enseñar”. (María José)

Aunque la Escuela Normal había proyectado un ideal de profesionalidad homogénea, la práctica rural producía desigualdades significativas entre las docentes según su destino. El aislamiento, por tanto, generó experiencias de soledad, pero también produjo formas tempranas de autonomía profesional, reforzadas por la necesidad de resolver problemas sin apoyo institucional.

3.2.1.2 Relación con la comunidad: integración, dependencia y vigilancia

En contraste con la distancia institucional, la comunidad rural se convirtió en un espacio ambivalente. Por un lado, las maestras describen una acogida generalmente positiva: familias que aportaban leña, agua, muebles, o que ayudaban a reparar la escuela ante la ausencia de intervención estatal. Esta red de apoyo reflejaba lo que Monforte-García y Castán-Esteban (2024) caracterizan como comunalidad educativa rural, un modelo en el que la escuela funcionaba como un proyecto colectivo y las maestras eran percibidas como figuras indispensables.

Así lo expresa María del Carmen:

“Las madres venían a pedirme consejo para todo, desde cómo curar al niño hasta cómo escribir una carta al Ayuntamiento”.

Emilia Domínguez explica que “la escuela rural franquista fue un espacio de reciprocidad: las maestras dependían del apoyo del pueblo, y el pueblo encontraba en ellas un símbolo de modernidad y de esperanza educativa”.

Sin embargo, esa cercanía coexistía con una vigilancia comunitaria intensa, especialmente sobre la conducta moral de la maestra. En pueblos pequeños, todo gesto era observado, interpretado y comentado, lo que generaba una presión constante sobre su vida privada.

“Todo se sabía. Si salías sola o si hablaban de ti, enseguida corrían los comentarios”. (Concha)

“Si salías sola no podías decir... ‘Vamos a tomarnos una cerveza, vamos a tomar un refresco o un café...’. Estaba mal visto [...] las mujeres no iban al bar. Estaba socialmente mal visto”. (María del Carmen)

Este fenómeno se vincula con lo que Scott (1990) denomina “infrapolítica comunitaria”, formas informales de control social que no requieren sanciones oficiales para modelar comportamientos.

A pesar de estas formas indirectas de control social, también hay que tener en cuenta, como señala Carmen Heras, que las maestras rurales vivían en los pueblos y que, de una u otra manera, generaban un arraigo, incluso aunque no fueran originarias de esas localidades, formando familia y convirtiéndose en figuras de autoridad.

La relación con la comunidad, por tanto, no era neutra: otorgaba apoyo material pero también reforzaba el papel de la maestra como figura moral y civilizadora, responsable no sólo del aprendizaje, sino del mantenimiento de un orden social y simbólico marcado por el nacionalcatolicismo. Esta expectativa de ejemplaridad femenina —en coherencia con el “orden de género” descrito por Connell (1987)— situaba a las maestras en una posición frágil, entre la integración afectiva y el escrutinio constante.

3.2.1.3 Precariedad de las infraestructuras escolares y escasez de recursos didácticos.

Las condiciones materiales de las escuelas rurales constituían, según coinciden todas las informantes, un obstáculo permanente: la falta de infraestructuras, la ausencia de materiales y la escasez económica de las familias marcaban cada aspecto de la práctica educativa. Esta precariedad comenzaba por los edificios escolares, que en muchos casos eran espacios improvisados, deteriorados o directamente inadecuados para el aprendizaje.

María del Carmen recuerda que su primera aula “era el zaguán de una casa grande”, un lugar que incluso cumplía funciones funerarias: “Cuando fallecía alguien, ese día no había clase por la mañana, porque mi mesa era el altar donde ponían al muerto.” En otros pueblos las condiciones no eran mejores. Juana describe cómo la escuela “era la casa del alguacil, una casa muy deteriorada, muy mala”, mientras que M^a José relata que, debido al estado del edificio, muchas veces “si hacía buen tiempo, dábamos la clase en un patio”. Esta realidad pone de manifiesto el abandono estructural al que estaba sometida la escuela rural.

La escasez afectaba también a los materiales didácticos, reducidos casi exclusivamente a la pizarra y la tiza. “Utilizábamos pizarra y ese era todo el material... No había nada”, afirma María del Carmen. Asunción coincide plenamente: “No había libros, eran los manuscritos de 100 años atrás... las cartillas, el catón”. Incluso elementos tan básicos como los cuadernos no se generalizaron hasta finales de los años cincuenta:



“El cuaderno llega ya después, a finales de los 50... muy cerca de los 40 son las pizarras. Con los pizarrines y el trapo colgando”. La escritura dependía de sistemas rudimentarios, como las plumillas, el tintero o los plumieres: “Llevábamos plumillas... lo material era eso”. (Asunción)

La precariedad alcanzaba incluso las tareas manuales, para las que era necesario fabricar adhesivos caseros:

“El pegamento se hacía con resina de los árboles o con harina... algo que servía para pegar”. (Asunción)

La falta de recursos didácticos —pizarras desgastadas, ausencia de mapas o láminas, apenas unos pocos libros— hacía que la palabra de la maestra se convirtiera en el principal instrumento pedagógico.

El uso intensivo de la memorización, el dictado, la copia en el encerado y las lecciones recitadas, prácticas características del sistema, se explican no solo por el modelo pedagógico de la época, sino también por la imposibilidad material de aplicar metodologías que requirieran materiales específicos. Asunción describe con claridad esta dinámica:

“La enseñanza era memorística porque todos los conocimientos se adquirían repitiendo, repitiendo, repitiendo”.

La precariedad material no era un fenómeno aislado, sino el reflejo de un abandono institucional prolongado. Según el experto Alejandro Tiana, “la escuela rural franquista fue el reflejo de una política educativa desigual: el régimen priorizó la moralización sobre la inversión material, manteniendo las zonas rurales en un atraso estructural”. Esta falta de inversión repercutía tanto en la calidad de la enseñanza como en la percepción social del magisterio, con frecuencia asociado más al sacrificio personal que a una profesión reconocida y respaldada por el Estado.

En conjunto, las experiencias de las maestras revelan una realidad escolar en la que la precariedad no fue un obstáculo insalvable, sino el punto de partida para desarrollar una verdadera “pedagogía de la escasez”, donde el compromiso ético, la creatividad y la resiliencia resultaron fundamentales para sostener la educación rural.

3.2.1.4 Estrategias de supervivencia y adaptación material.

En un contexto marcado por la escasez de medios, el aislamiento geográfico y el abandono institucional, las maestras rurales desarrollaron un conjunto de estrategias que pueden definirse como adaptaciones pragmáticas, orientadas a mantener el funcionamiento cotidiano de la escuela. Estas prácticas no solo respondían a la carencia material, sino también a la insuficiente formación inicial recibida en las Escuelas Normales, lo que exigió un proceso continuo de autoaprendizaje y reinención pedagógica.

La falta de especialización docente y la formación básica recibida condicionaron las posibilidades de actuación en el aula. Petra lo resume con claridad al afirmar:

“La formación que teníamos era poco de mucho y poca profundidad... Si yo quería hacer infantil, me tenía que formar porque no me habían formado para eso”.

Esta carencia llevó a muchas maestras a invertir tiempo y esfuerzo en su propio desarrollo profesional, incluso en condiciones difíciles. La misma Petra recuerda su experiencia al cursar una especialización:

“Hice educación especial... fines de semana, un mes presencial... para tener alguna herramienta”.

Este proceso de autoformación puede interpretarse como una forma de agencia profesional situada, mediante la cual las docentes ampliaron su repertorio pedagógico más allá de lo que se esperaba de ellas.

La insuficiencia de la formación inicial se veía reforzada por la necesidad de asumir todas las materias, sin distinción entre áreas disciplinares. María Carmen lo sintetiza al afirmar que:

“Contenidos todos. Todo era obligatorio... lengua, matemáticas, religión, geografía”.

Del mismo modo, Petra recuerda:

“Abarcábamos todas las áreas... enseñábamos todo”.

Este carácter polivalente, lejos de ser una elección, era consecuencia directa del modelo de escuela unitaria, que exigía versatilidad y alta capacidad de improvisación pedagógica.

Para suplir la falta de recursos didácticos, las maestras recurrían a estrategias metodológicas sencillas, accesibles y frecuentemente basadas en la oralidad y la repetición. María José explica que comenzaba la jornada con una pequeña tabla de gimnasia “para activar a los niños”, seguida de la impartición de “todas las asignaturas... lo básico”, empleando técnicas que ayudaban a fijar los contenidos: “cantábamos las tablas de multiplicar”, comenta, destacando cómo estas dinámicas permitían sobrellevar la ausencia de materiales y facilitar el aprendizaje en una escuela sin apoyos externos.

Estas estrategias convivían con formas más creativas de adaptación que permitieron transformar la precariedad en una oportunidad pedagógica. Cuando las aulas resultaban inutilizables o insuficientes, las maestras improvisaban espacios alternativos: patios, corredores, portales o incluso el exterior. Enseñar al aire libre no respondía a modelos pedagógicos renovadores, sino a la necesidad de garantizar condiciones básicas de trabajo. Esta resignificación del espacio escolar coincide con la idea de Massey (1994): los espacios se producen socialmente, y las maestras, en condiciones adversas, generaban su propio “lugar pedagógico”.

El ejemplo de Charo es ilustrativo: “Me los llevé a los montones de arena... con las regaderas hicimos la erosión, la cuenca, la vertiente.” Esta actividad no solo suplía la ausencia de libros, sino que convertía la experiencia sensorial en una forma eficaz de aprendizaje.

Las maestras desarrollaron un ingenio notable para crear materiales didácticos con recursos mínimos. Petra ofrece el relato más ilustrativo: “Todo era inventado. Creado por nosotros a mano... Primero con calcos... después con una prensa de gelatina”, un sistema artesanal que permitía reproducir fichas colocando papel calco sobre una mezcla de gelatina endurecida. A esto se sumaba el reciclaje constante de objetos co-

tidianos: “Los botes de detergente, los yogures... todo lo desechable lo pasábamos al aula”. Este ingenio no solo suplía la falta de materiales, sino que ampliaba las posibilidades de aprendizaje. En ocasiones, la creatividad se convertía en auténtica innovación pedagógica. Este tipo de prácticas revelan que, incluso en condiciones adversas, las maestras buscaban formas de ofrecer un aprendizaje significativo.

La cooperación comunitaria fue uno de los pilares fundamentales para mantener la actividad escolar. En ausencia de inversión estatal, la implicación de las familias resultaba indispensable. Como relata Juana y Concha:

“El carbón lo traían los padres y los bancos los hicimos con tablas viejas. Cada uno ayudaba como podía”. (Juana)

“Algunos niños traían de casa un braserito de picón para que pudiéramos entrar en calor en una clase muy fría”. (Concha)

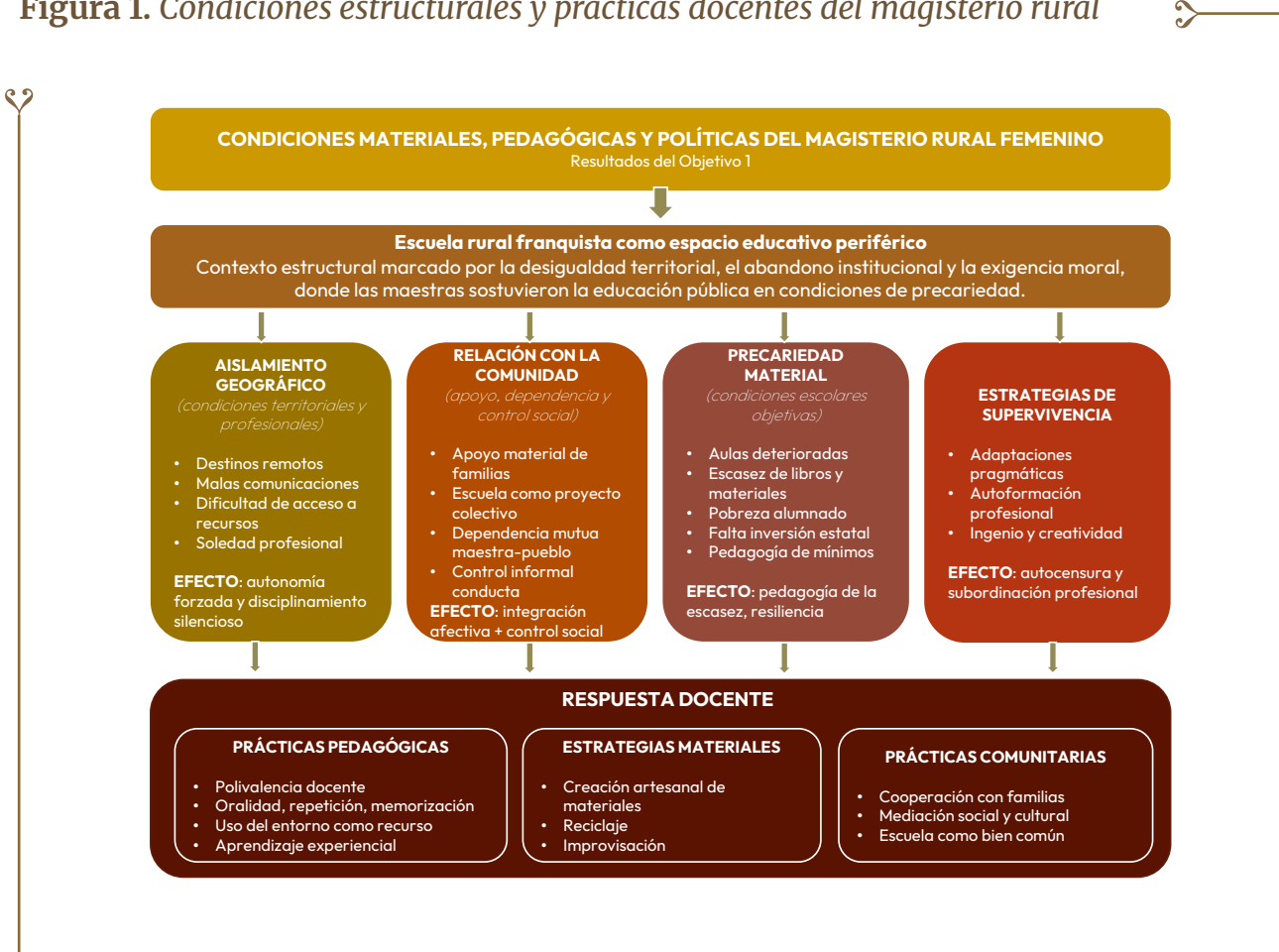
Esta colaboración permitía suplir carencias básicas y reforzaba el vínculo entre la escuela y la comunidad. Cuando no había suficientes libros o cuadernos, las maestras buscaban soluciones colectivas: “Copiábamos las lecciones en la pizarra y los niños compartían el cuaderno” (María del Carmen). Este trabajo compartido otorgaba al aprendizaje un valor comunitario y reforzaba la idea de que la escuela era un bien común que debía sostenerse entre toda la comunidad.

Emilia Domínguez, interpreta estas prácticas como una forma de resistencia situada: “La adaptación diaria fue una forma de resistencia práctica... Las maestras se convirtieron en gestoras locales de la educación”. De este modo, la escuela rural se configuró como un espacio donde las docentes actuaban simultáneamente como profesoras, mediadoras comunitarias, creadoras de recursos y referentes afectivos.



Desde un punto de vista analítico, estas prácticas muestran cómo, incluso en ausencia de recursos y apoyo institucional, las maestras desplegaron una agencia pragmática orientada a sostener la escuela y mejorar, dentro de sus posibilidades, la calidad del aprendizaje. Son tácticas de adaptación y supervivencia que ayudan a comprender las formas de resistencia pedagógica y política que algunas de ellas desarrollaron más allá de la pura gestión de la escasez.

Figura 1. Condiciones estructurales y prácticas docentes del magisterio rural



3.2.3 Mecanismos de control ideológico y moral y formas de vigilancia.

El magisterio femenino durante el franquismo se desarrolló en un entramado político, moral y religioso que iba más allá de los límites de la institución escolar. Las maestras rurales, en particular, quedaron sujetas a un sistema de vigilancia múltiple que combinaba la autoridad del Estado, la Iglesia y la comunidad local. Este sistema operaba a través de múltiples actores —inspectores, alcaldes, sacerdotes, familias y vecinos— que ejercían funciones complementarias de control. Más que una estructura formal unificada, se trató de una red capilar, lo que Foucault (1976) denomina *microfísica del poder*, que actuaba sobre la conducta cotidiana y la subjetividad profesional de las docentes.

En el caso del magisterio femenino, este mecanismo se intensificaba por razones de género. Según Connell (1987), los regímenes de género institucionales producen feminidades subordinadas a través de expectativas de recato, obediencia y autocontrol. Las maestras encarnaban una figura especialmente expuesta: representantes del Estado en los márgenes rurales, pero simultáneamente objeto de sospecha, tutela moral y vigilancia comunitaria. Esta doble posición explica la densidad de controles a los que estuvieron sometidas.

Este apartado analiza dichas dinámicas de control a partir de tres dimensiones:

1. Censura educativa, referida a las formas de supervisión institucional, inspección y control administrativo sobre la práctica docente.
2. Vigilancia moral comunitaria, que abarcaba los mecanismos de regulación de la conducta ejercida por la iglesia y la comunidad local
3. Control ideológico derivado del nacionalcatolicismo, que regulaba la conducta de las maestras a través de símbolos, jerarquías y mecanismos coercitivos.

3.2.3.1 Censura educativa: inspección, informes y vigilancia institucional

La censura educativa durante el franquismo funcionó como un dispositivo de vigilancia orientado no tanto a evaluar métodos pedagógicos como a asegurar la adhesión ideológica y la obediencia normativa. Las maestras coinciden en describir una inspección esporádica pero altamente controladora —“una vez al año”, señala Juana.

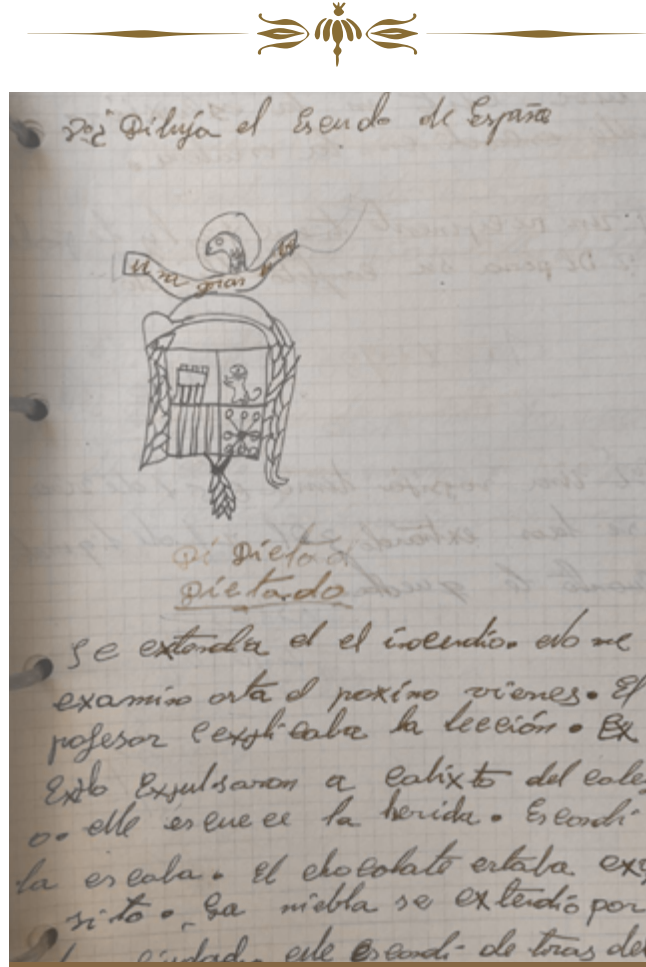
La visita del inspector no se limitaba a evaluar contenidos pedagógicos, sino a verificar el alineamiento ideológico: la disposición de los símbolos del régimen, el orden del aula, los cuadernos revisados. Como recuerdan María José y Concha:

“El inspector venía una vez al trimestre, y había que tener todo preparado: los retratos de Franco y José Antonio bien puestos, la bandera limpia y los cuadernos revisados”. (María José)

“Veíamos poco a los inspectores. Estábamos tan alejados de la capital que les costaba llegar hasta Las Hurdes”. (Concha)

La inspección se convertía así en una tecnología de poder basada en la vigilancia potencial: aunque las visitas no fueran frecuentes, la posibilidad de ser examinadas en cualquier momento inducía un comportamiento disciplinado.

La inspección formal convivía con un sistema de vigilancia encubierta ejercido por las autoridades locales. En zonas rurales, esta fiscalización era más intensa y constante



que la propia inspección educativa. En muchos pueblos, los alcaldes pedáneos o alguaciles tenían órdenes de informar regularmente sobre las maestras:

María del Carmen explica:

“Un alguacil del pueblo confesó años después que tenía la orden de enviar informes semanales al alcalde detallando mis actividades en clase”.

En algunos casos, la censura también se expresó en la dimensión económica e institucional. Concha, que trabajó en una Escuela Hogar bajo la tutela de la Caja de Ahorros, narra cómo “los señores de la Caja controlaban hasta el gasto de tizas y comida”. La administración del gasto se convertía así en un instrumento de subordinación, una forma de control burocrático que limitaba la autonomía educativa bajo la apariencia

de eficiencia administrativa.

Este tipo de control se corresponde con lo señalado por Morente (1997), quien describe la censura del magisterio como un sistema descentralizado donde los actores locales actuaban como brazos informales del Estado, configurando una red de vigilancia imbricada en la vida cotidiana.

El experto, Alejandro Tiana, pone de relieve que, si bien la voluntad de adoctrinamiento era clara, las herramientas políticas y curriculares resultaron ineficaces para la transmisión ideológica general, destacando la fuerza y omnipresencia del adoctrinamiento nacionalcatólico y el control social local más que curricular.

“Las herramientas políticas y curriculares fueron ineficaces para transmitir una ideología uniforme; lo que sí funcionó fue el control moral local y el nacionalcatolicismo”.

El ámbito administrativo se entrecruzó también con las consecuencias duraderas de la depuración del magisterio. María José recuerda:

“Había una maestra en Valverde del Fresno que había sido depurada... Era una excelente persona. Daba clases particulares para sobrevivir, pero poca gente se atrevía a llevar a sus hijos para que no les señalaran”.

La experta Emilia Domínguez, confirma la dureza de estos expedientes y los describe como “muy cortos, pero llenos de odio, fulminantes”.

En conjunto, la censura educativa funcionó mediante una combinación de inspección formal, informes encubiertos y estigmas heredados de la violencia fundacional del régimen, generando un clima de autocensura permanente entre las maestras rurales.

3.2.3.2 Vigilancia moral comunitaria: rumores, normas sociales y control eclesiástico

La dimensión moral del control franquista sobre las maestras rurales fue, según los testimonios, la más frecuente, intensa y determinante. La figura de la maestra estaba rodeada de expectativas de recato, modestia y ejemplaridad, derivadas del modelo de feminidad nacionalcatólica. En los pueblos pequeños, la reputación era un valor social altamente vigilado, y cualquier gesto podía interpretarse como un desvío normativo. Los vecinos observaban y comentaban la conducta de la maestra, convirtiendo la vida privada en un espacio también controlado. El control moral se entrelazaba con la presión social: la maestra debía mantener una imagen irreproachable para conservar el respeto de la comunidad y evitar rumores que pudieran comprometer su posición profesional.

“Todo el pueblo te miraba. Si salías a pasear no podías decir ‘vamos a tomar un refresco o un café... estaba mal visto. Las mujeres no iban al bar. Estaba socialmente mal visto, enseguida había comentarios’. (María del Carmen)

Estos testimonios encajan con lo que Scott (1990) llama “infrapolítica comunitaria”: formas de control social no institucionalizado, basadas en la mirada colectiva y en la regulación informal de comportamientos.

El cura del pueblo ocupaba una posición central en esta forma de vigilancia. No solo evaluaba la conducta moral, sino que producía informes con consecuencias directas para la carrera profesional. Como indican las expertas Carmen Heras y Emilia Domínguez, para ejercer era imprescindible obtener un certificado de buena conducta firmado por sacerdote.

Charo lo recuerda así:

“sin el visto bueno del cura no podías trabajar”.

El desafío era aún mayor para aquellas maestras que provenían de familias represaliadas. El caso de la madre de Asunción es paradigmático: su padre fue asesinado por los franquistas. Este pasado familiar estuvo a punto de truncar su carrera cuando el cura del pueblo, en su informe de “buena conducta”, mencionó que su padre había sido “paseado, en el año 36, por pertenecer a la Casa del Pueblo”. Solo la intervención de un conocido, con cierta influencia, impidió que ese informe obstaculizara su acceso a las oposiciones. Esta experiencia revela cómo la herida oculta del pasado familiar se convertía en un estigma y en una amenaza constante.

La vigilancia moral comunitaria fue, así, un dispositivo poderoso de control social que operó mediante el miedo, la reputación. Su eficacia residió precisamente en su invisibilidad: un control que no necesitaba castigar, porque se reproducía desde la propia conciencia.

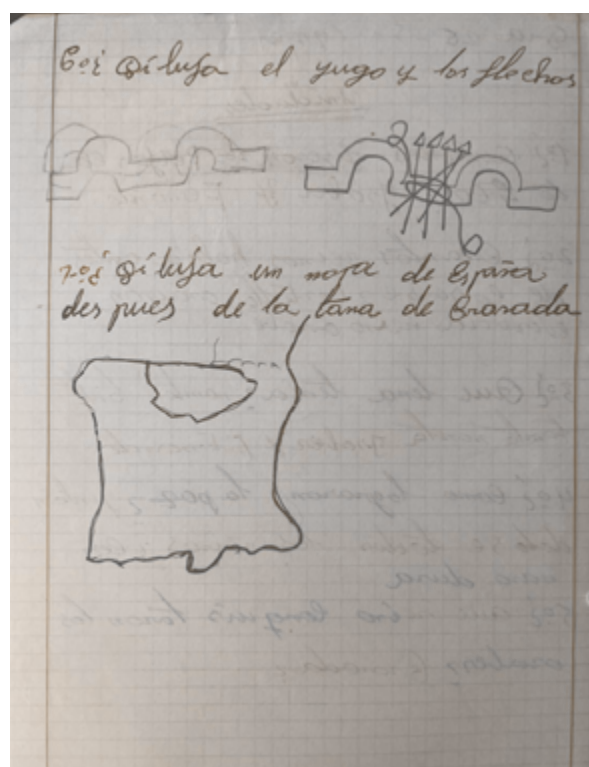
3.2.3.3 Control ideológico: símbolos, rituales y disciplinamiento político-religioso

El control ideológico actuó como un régimen de poder a través de un sistema de símbolos, rituales obligatorios y mecanismos de vigilancia clerical que buscaban asegurar la adhesión al nacionalcatolicismo desde edades tempranas.

Aunque este fenómeno debe entenderse en relación con el dispositivo de vigilancia institucional y comunitaria descrito en los apartados previos, aquí se examina específicamente cómo el poder político y religioso penetró en la vida escolar cotidiana a través de prácticas sistemáticas de adoctrinamiento.

La presencia de símbolos políticos y religiosos era un componente obligatorio de la estética escolar. Los retratos de Franco y José Antonio, así como el crucifijo, la Inmaculada o el sagrado corazón debían presidir las aulas, y su disposición correcta era objeto de inspección.

“Todas las aulas estaban presididas por la Inmaculada y el retrato de Franco y José Antonio”. (Charo)



“Hasta el año 75, junto con la foto de José Antonio, la foto de Franco, el crucifijo y luego la imagen de la Inmaculada. Eso en todas las escuelas”. (Asunción)

“No faltaba nunca el generalísimo ni José Antonio. Esos estaban presentes hasta en la sopa”. (Concha)

La presencia obligatoria de estos símbolos –retrato del Caudillo, crucifijo, bandera— actuaban como lo que Di Febo (2002) denomina *insignias de legitimación política*: recordatorios materiales de la autoridad, a los que las maestras debían obedecer y cuidar como parte de su función profesional.

Esta iconografía formaba parte del dispositivo de legitimación simbólica del régimen, en el que lo político y lo religioso se presentaban como dimensiones inseparables del orden educativo.

Los testimonios de las maestras muestran una cotidianidad escolar saturada de prácticas rituales obligatorias, que constituían un verdadero marco de socialización política y religiosa. Las docentes coinciden en que el día comenzaba con una oración:

“Al entrar a clase se rezaba; por la tarde se hacía el rosario y en mayo se montaba un altar a la Virgen con flores” (todas las maestras).

La asistencia a misa, frecuentemente acompañando al alumnado, formaba parte de los deberes profesionales, como señala Asunción. Estos rituales no eran opcionales: su cumplimiento era supervisado de manera directa por el clero local.

El control clerical se extendía incluso a las metodologías de enseñanza. Petra recuerda:

“Las monjas se asomaban a las aulas, o entraban. Se quedaban allí observando cómo tú te manejabas y qué orientación tenías con los niños, las niñas. Luego había las misas, los rosarios, las novenas... todo eso era casi a diario.”

Este testimonio revela la intensidad de la fiscalización religiosa, que actuaba como una forma de inspección paralela al aparato estatal, reforzando la autoridad moral de la Iglesia sobre el magisterio.

Junto a estos rituales religiosos, la escuela participaba activamente en las celebraciones políticas del régimen. María del Carmen recuerda la obligatoriedad de las efemérides franquistas:

“Había que hacer trabajos sobre las fiestas nacionales, el Día de la Raza o el 18 de julio; todo era obligatorio”.

Estas prácticas conformaban lo que Cenarro (2006) denomina *catequesis patriótica*, un entramado de rituales cívico-religiosos que sustituían la reflexión por la repetición, reforzando la obediencia y la identificación con el proyecto político del régimen.

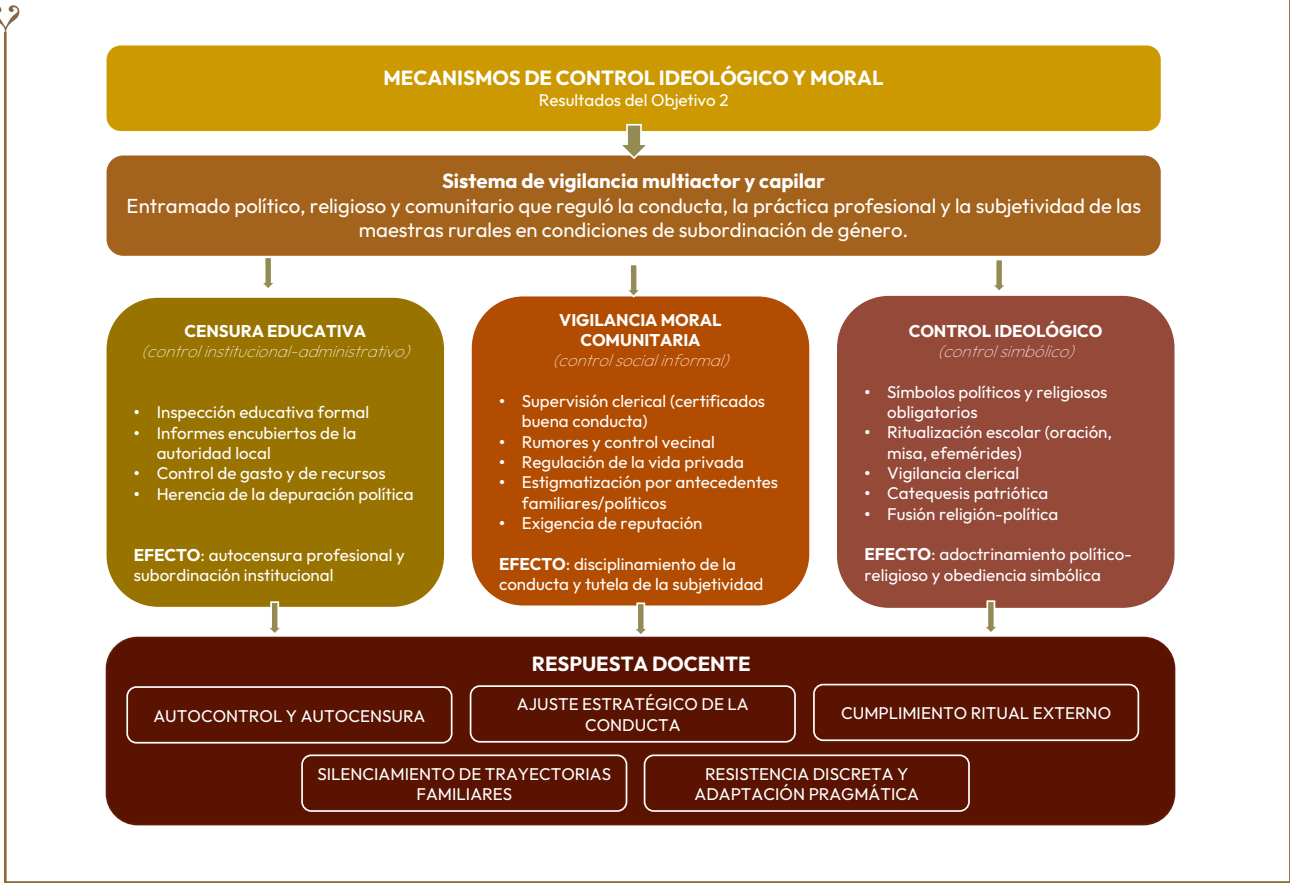
En su dimensión estructural, el control ideológico responde al análisis de Morente (1997), quien define la escuela franquista como “el principal laboratorio de producción simbólica del régimen”, donde la fe católica y la lealtad política se integraban en una narrativa única. Los testimonios confirman esta fusión, evidenciando un entorno escolar en el que los límites entre religión, moral y política resultaban prácticamente indistinguibles.

“EL CONTROL IDEOLÓGICO RESPONDE AL ANÁLISIS DE MORENTE (1997), QUIEN DEFINE LA ESCUELA FRANQUISTA COMO “EL PRINCIPAL LABORATORIO DE PRODUCCIÓN SIMBÓLICA DEL RÉGIMEN”, DONDE LA FE CATÓLICA Y LA LEALTAD POLÍTICA SE INTEGRABAN EN UNA NARRATIVA ÚNICA.

Las expertas señalan que esta preeminencia de lo religioso en la educación se explica por tensiones internas dentro del propio régimen. Alejandro Tiana indica que existió un conflicto entre los sectores falangistas, partidarios de un control estatal total al estilo italiano, y los sectores católicos, que rechazaban la subordinación a la autoridad política. Según el experto, “*finalmente prevaleció la influencia católica*”, lo que explica por qué el adoctrinamiento religioso fue más sistemático y eficaz que el puramente político.

La densidad de rituales y la omnipresencia de la Iglesia en el espacio escolar no solo disciplinaban comportamientos, sino que configuraban subjetividades. El control ideológico no operaba únicamente mediante la imposición de contenidos, sino a través de la producción de una identidad asentada en la obediencia, la piedad y la interiorización de un orden moral rígido. Como se analizará más adelante, estas prácticas influyeron directamente en la construcción de la feminidad docente y en la reproducción del orden de género franquista.

Figura 2. Mecanismos de control ideológico y moral y formas de vigilancia.



3.2.4 El impacto del nacionalcatolicismo en el currículo escolar y en la práctica educativa.

El impacto del nacionalcatolicismo en la práctica educativa de las maestras rurales se manifiesta en la construcción de una identidad docente fuertemente feminizada, moralizada y subordinada a un orden político-religioso que penetraba tanto el currículo como la vida cotidiana de las escuelas. La docencia femenina fue concebida, en este marco, menos como una profesión técnica que como una “misión” al servicio de la patria y de la Iglesia, en la que la maestra debía encarnar un ideal de mujer cristiana, sacrificada y ejemplar.

“LA DOCENCIA FEMENINA FUE CONCEBIDA, EN ESTE MARCO, MENOS COMO UNA PROFESIÓN TÉCNICA QUE COMO UNA “MISIÓN” AL SERVICIO DE LA PATRIA Y DE LA IGLESIA, EN LA QUE LA MAESTRA DEBÍA ENCARNAR UN IDEAL DE MUJER CRISTIANA, SACRIFICADA Y EJEMPLAR.

El nacionalcatolicismo articuló una pedagogía que fusionaba tres registros: el doctrinal (dogma católico y visión providencialista de la historia), el patriótico (exaltación de la unidad de España, la obediencia y la autoridad) y el doméstico (formación de niñas y mujeres para el hogar). Esta fusión se materializó en asignaturas como Religión o Formación del Espíritu Nacional, pero también en un currículo explícitamente diferenciado por sexos, en el que las llamadas “Enseñanzas del Hogar” se dirigían a modelar un tipo de feminidad doméstica, dependiente y sumisa (Di Febo, 2003; Garrido, 2022; Sonlleve et al., 2020).

El impacto del nacionalcatolicismo en la práctica educativa de las maestras rurales se expresa en una doble dimensión: por un lado, la interiorización de los valores morales del régimen (vocación, humildad, sacrificio); por otro, la reelaboración cotidiana de esos valores desde la práctica docente. Así, la docencia femenina encarnó, simultáneamente, la obediencia institucional y la resistencia pedagógica. A través de su vocación, su conducta moral y su papel maternal, las maestras reprodujeron la ideología oficial, pero también la transformaron en una pedagogía del cuidado, la responsabilidad y la humanidad.

Desde la teoría de género, Joan W. Scott (2015) subraya que el género debe entenderse como categoría analítica que estructura el poder y el significado histórico. Aplicado al magisterio femenino rural, ello implica considerar cómo el nacionalcatolicismo definió lo que una maestra podía o debía ser: su vocación, su apariencia, sus aspiraciones profesionales y su margen de autonomía pedagógica.

Este apartado analiza el impacto del nacionalcatolicismo en la configuración de la identidad docente femenina y en la práctica educativa cotidiana, a partir de cuatro ejes:

1. Vocación y profesionalidad, entendidas como construcción moral de la docencia femenina entre misión, sacrificio y trabajo remunerado.
2. Imagen pública y expectativas de conducta, que aborda las expectativas de ejemplaridad y las restricciones impuestas a la conducta de las maestras.
3. Feminidad moral y rol docente, centrado en la figura de la maestra como madre espiritual y modelo de mujer cristiana.
4. Educación segregada, que examina la organización por sexos y el currículo diferenciado como dispositivos de reproducción del orden de género franquista.

3.2.4.1 Vocación y profesionalidad: la docencia como misión moral

La decisión de estudiar Magisterio estuvo condicionada por una combinación de vocación personal, posibilidades económicas y expectativas familiares. Para muchas, el magisterio era una de las pocas vías de ascenso profesional disponibles para las

mujeres jóvenes en la España rural y urbana del franquismo, junto a la enfermería o el puesto de telefonista.

Como recuerda María José, era una elección práctica:

“Era la carrera más corta y había pocos medios en casa para hacer otra más larga”.

La decisión, sin embargo, no siempre se limitó al pragmatismo. En algunos casos, la vocación estaba vinculada a experiencias familiares previas, como en el caso de Concha, cuyo padre era también maestro; o al contacto temprano con maestras admiradas. La madre de Asunción eligió ser maestra porque, como narra su hija, vio en la maestra que se hospedaba en casa un modelo de lo que ella podía llegar a ser.

En otros casos, fueron los propios entornos familiares los que impulsaron el acceso a los estudios, incluso contra las normas sociales, como relata Petra al recordar la decisión de su abuela, la matriarca de la familia:

“En esta casa van a estudiar los chicos y las chicas”.

En el contexto del nacionalcatolicismo, la docencia femenina se concebía como una vocación moral y religiosa, más que como una profesión técnica. La maestra rural debía representar el ideal de servicio, abnegación y sacrificio propio de la “mujer cristiana al servicio de la patria”. Petra describe su experiencia como una constante *lucha* y un gran *aguante* ante las adversidades y las restricciones, lo cual forjó su carácter y le permitió seguir ejerciendo la docencia, a pesar de los enormes sacrificios personales:

“Me alegro de haber aguantado aquello, porque todo eso ha producido luego situaciones que me han servido, porque eso te hace fuerte”. (Petra)

Los testimonios revelan que la vocación actuó como motor y como refugio frente a la dureza de las condiciones laborales y la presión ideológica. La entrega personal a la enseñanza se interpretaba, a la vez, como un deber patriótico y una forma de realización moral.

Para las expertas, esta dimensión ética es inseparable de la práctica docente. Emilia Domínguez, formadora de maestras desde finales de los años sesenta, señala que muchas aspirantes tenían una “profunda conciencia de ser buenas educadoras” y un “gran interés por renovar” su práctica, incluso dentro de los límites del régimen.

Asimismo, el testimonio del experto Alejandro Tiana revela que el franquismo instrumentalizó esta vocación como mecanismo de control moral:

“El franquismo instrumentalizó la vocación docente como mecanismo de control moral. Convertir la profesión en misión religiosa garantizaba la obediencia y la contención de la autonomía profesional”.

Más allá de la misión moral, la profesionalidad de estas maestras se expresó en el compromiso cotidiano con las necesidades materiales del alumnado. En zonas especialmente empobrecidas, como Las Hurdes, María del Carmen asumió tareas asistenciales: *“si no hubiera sido por el comedor escolar, muchos niños habrían comido solo un trozo de pan y aceitunas”*. La preparación y reparto de la leche en polvo americana por parte de las maestras también era habitual como recuerdan Juana, Concha, María del Carmen y Asunción.

La vocación docente fue, por tanto, un espacio donde la identidad profesional se mezcló con la responsabilidad moral, la supervivencia personal y el deseo de ofrecer oportunidades educativas reales en contextos de pobreza estructural.

3.2.4.2 Imagen pública y expectativas de conducta.

La imagen pública y moral de la maestra rural franquista no puede entenderse únicamente como prolongación de la vigilancia externa analizada en el apartado 3.2.3.2 —donde la comunidad, el sacerdote o las autoridades locales ejercían mecanismos de fiscalización explícita—, sino como parte constitutiva del propio rol docente. Bajo el nacionalcatolicismo, la maestra debía encarnar un ideal normativo de feminidad virtuosa, prudente y modesta, considerado como requisito intrínseco de la profesión y una condición para su legitimidad pública.

Este ideal descansaba en la convicción de que la maestra representaba, en su conducta y en su cuerpo, los valores del régimen: modestia, autocontrol, compostura, piedad y rectitud moral. Tanto la formación recibida en las Escuelas Normales como el discurso oficial reforzaron esta construcción identitaria, presentando a la maestra como referente visible de virtud cristiana. Este modelo corresponde a lo que Connell (1987) define como *orden de género institucional*, un conjunto de normas que delimitan qué comportamientos son considerados apropiados para las mujeres en determinadas posiciones profesionales.

Las docentes interiorizaron este ideal desde la formación inicial. Petra recuerda que en la Escuela Normal el control sobre la apariencia formaba parte de la disciplina moral del centro:

“El cura nos tenía controlados todos los movimientos, incluso la ropa que llevábamos. Estaba prohibido llevar pantalones y si te veía sin medias, estabas señalada”.

El testimonio de Charo refuerza la dimensión corporal de este mandato:

“A mí me gustaba ir con faldas cortas y eso el señor cura no lo admitía”.

Estas prácticas revelan que la regulación del cuerpo femenino no era solo un mecanismo de control externo, sino un elemento estructural del ideal profesional: la maestra debía transmitir decoro, modestia y autocontención mediante su presencia física.

En determinadas zonas rurales, este ideal moral llegó incluso a institucionalizarse. María del Carmen relata que en Las Hurdes el patronato llegó a exigir que las maestras estuvieran casadas para *“evitar problemas morales”*, una norma impuesta después de que, según el testimonio, una pareja de docentes solteros se hubiera dado *“un poco a la vida alegre”*. De este modo el estado civil se convertía en un indicador moral y en una condición para el ejercicio profesional.

Las expectativas de ejemplaridad no se limitaban a la apariencia exterior, sino que abarcaba también la dimensión espiritual. Asunción resume este mandato identitario con claridad:

“Nos recordaban constantemente que éramos madres espirituales de nuestros alumnos”.

Esta autoimagen, que sitúa a la maestra en un rol maternal y moral, coincide con los análisis de Apple (2000), quien subraya cómo ciertos regímenes políticos profesionalizan la virtud femenina como instrumento de orden social.

La obediencia pública que este ideal exigía coexistió, sin embargo, con formas de pensamiento crítico íntimo que raramente se verbalizaban por temor a las sanciones morales o institucionales. Como expresa Petra:

“Nosotros vivíamos en una dictadura familiar y social. Todo era muy encorsetado, todo muy dirigido y no te salgas de aquí porque si te sales pues...”.

Las expertas consultadas corroboran la naturaleza profundamente *generizada* de este ideal. Carmen Heras señala que *“a las maestras, como mujeres, se les imponían restricciones sociales mucho más acentuadas o prohibitivas que a los maestros. Eran un modelo de conducta y se esperaba de ellas un comportamiento irreprochable”*. Emilia Domínguez añade que *“la figura de la maestra funcionó como espejo moral del régimen: su virtud personal validaba la autoridad del discurso católico y patriarcal”*. No obstante, ambas subrayan que, detrás de esa imagen de rectitud, las maestras aprendieron a negociar su autonomía personal mediante la prudencia, el silencio o la discreción.

En conjunto, la ejemplaridad funcionó de manera simultánea como requisito profesional, identidad moral y forma de autocontrol. Al encarnar el ideal femenino del nacionalcatolicismo, las maestras no solo enseñaban contenidos, sino que se convertían en símbolos vivos del proyecto político y religioso del régimen. Su imagen pública condensaba obediencia, piedad y rectitud, atributos que la comunidad escolar interpretaba como indicadores de legitimidad docente y que el franquismo consideraba esenciales para la transmisión del orden moral y de género.

“LA EJEMPLARIDAD FUNCIONÓ DE MANERA SIMULTÁNEA COMO REQUISITO PROFESIONAL, IDENTIDAD MORAL Y FORMA DE AUTOCONTROL. AL ENCARNAR EL IDEAL FEMENINO DEL NACIONALCATOLICISMO, LAS MAESTRAS NO SOLO ENSEÑABAN CONTENIDOS, SINO QUE SE CONVERTÍAN EN SÍMBOLOS VIVOS DEL PROYECTO POLÍTICO Y RELIGIOSO DEL RÉGIMEN.”

3.2.4.3 Modelo de feminidad y rol docente.

En el contexto del nacionalcatolicismo, la figura de la maestra rural encarnó un ideal de feminidad que trascendía las funciones estrictamente pedagógicas. Su identidad profesional se configuró a partir de una combinación de virtud cristiana, obediencia política y orientación doméstica que definía lo que significaba ser “una buena docente” en el marco del régimen. Este modelo asentaba la profesión sobre valores ligados al cuidado, la modestia, la entrega y la devoción, integrando funciones morales, espirituales y afectivas que se consideraban inherentes a la feminidad.

La Escuela Normal desempeñó un papel central en la construcción de este perfil. Asunción y Concha describen con precisión la orientación formativa recibida:

“A las maestras se les suprimían las materias con apariencia científica y se les enseñaban las propias de su sexo: dibujar ramos, nociones de higiene, comunidad doméstica, cómo hacer la compra... las preparaban para ser amas de casa”. (Asunción)

“Teníamos que hacer una canastilla, aprender a hacer camisas, faldas...” (Concha)

Esta enseñanza no solo reproducía una jerarquía de saberes entre hombres y mujeres, sino que configuraba a las futuras maestras como agentes morales y domésticos, antes que como profesionales dotadas de competencias académicas equivalentes a las de sus colegas varones.



La Sección Femenina reforzó este modelo mediante actividades obligatorias de formación política y doméstica. Petra describe su experiencia en un campamento de un mes como un adoctrinamiento donde se combinaban actividades físicas, estudio de los “puntos” de José Antonio y prácticas de orden doméstico:

“Todo aquello era disciplina militar, rezos, el canto del Cara al Sol, estudio y luego las cosas de la casa, porque nos preparaban para ser amas de casa”.

Charo evoca que en ese campamento la Sección Femenina les enseñaba a “ser mujeres de bien, prepararnos para la vida doméstica y todas esas cosas...”.

Estos testimonios muestran cómo la formación de la maestra integraba la política, la moral y lo doméstico en un único proyecto: la maestra debía enseñar, pero también debía encarnar el ideal femenino del régimen.

Este modelo tenía efectos concretos sobre la práctica docente. Las maestras asumían tareas que excedían las obligaciones académicas: acompañamiento emocional, consejo moral, apoyo cotidiano a familias, y orientación afectiva del alumnado. La identidad profesional no se construía únicamente como transmisora de conocimientos, sino como figura protectora, mediadora y guía espiritual. Así lo expresan cuando recuerdan la insistencia institucional en que debían actuar como referentes morales para la infancia y la comunidad.

Las desigualdades estructurales dentro del sistema reforzaban esta concepción del rol. Como señala una de las maestras:

“La maestra era un grado menos que el hombre, siempre. De tal manera que, si había que elegir para un cargo directivo, se prefería que fuera un hombre a una mujer”.
(María José)

Carmen Heras apuntala esta idea: “es prácticamente imposible encontrar mujeres directoras o inspectoras hasta los años 60”, lo que evidencia que la feminidad asociada a la docencia funcionaba también como un mecanismo de contención profesional. Mientras el régimen exaltaba su importancia moral, restringía al mismo tiempo su acceso a posiciones de liderazgo.

Tiana aporta una clave adicional al analizar la creciente presencia femenina en el magisterio: el proceso de “feminización del magisterio” no respondió únicamente a una preferencia del régimen, sino también a dinámicas socioeconómicas por las cuales los hombres se desplazaron hacia sectores industriales durante el desarrollismo. Esta tendencia reforzó la asociación cultural entre docencia primaria y feminidad doméstica.

3.2.4.4 Educación segregada.

La estructura curricular de la escuela rural franquista se fundamentó en una división estricta por sexos que organizaba tanto los espacios como los contenidos impartidos. Este modelo, coherente con el ideario nacionalcatólico, asignaba a niños y niñas trayectorias formativas claramente diferenciadas y naturalizaba un proyecto social basado en la jerarquía de género. Desde las perspectivas críticas del currículo (Apple, 1995; Bernstein, 1975; Subirats y Brullet, 1988), esta distribución puede entenderse como un *código patriarcal* que, bajo la apariencia de orden pedagógico, reproducía desigualdades estructurales y definía qué saberes eran legítimos para cada sexo.

La educación durante el franquismo era inherentemente sexista, estableciendo una separación estricta entre niños y niñas, como derivación lógica del propio sistema socio-ideológico instaurado tras la guerra. Esta segregación se aplicaba en las escuelas y se iniciaba en la propia formación de Magisterio, donde hombres y mujeres estudiaban en edificios o plantas diferentes, como recuerdan Petra, Charo y María del Carmen. Esta segregación funcionaba como un recordatorio permanente de la diferenciación moral y social entre ambos grupos, anticipando el rol que se esperaba de unos y otras en la edad adulta.

En el currículo femenino, las labores domésticas constituían un eje central. María José lo detalla así:

“La costura la hacían las niñas por la tarde, todas las tardes era rezar el rosario y coser. Mientras los niños se dedicaban a otras cosas, pero no cosían”.

Este contenido no era un complemento, sino un núcleo estructural del aprendizaje femenino. La escuela actuaba, así, como una institución que reforzaba la división sexual del trabajo y legitimaba la subordinación de las mujeres al ámbito doméstico, en coherencia con los mandatos de la Sección Femenina y la moral nacionalcatólica.

El objetivo, como resume Asunción, era claro: preparar a las niñas “para ser mujeres y repetir el estereotipo”.

Como señalan las maestras, la enseñanza memorística —repetir tablas, recitar ríos y cordilleras, copiar del encerado— se aplicaba a ambos sexos, pero era el tiempo diferenciado el que consolidaba la desigualdad. Mientras ellas cosían, ellos estudiaban.

La diferencia curricular también se manifestaba en las prácticas rituales vinculadas al calendario escolar. Aunque las festividades religiosas eran comunes para toda la comunidad educativa, ciertas tareas de cuidado —como la preparación de altares, ofrendas florales o decoraciones— recaían especialmente en las niñas. Estas actividades reforzaban la asociación entre sensibilidad, devoción y feminidad, constituyendo un currículum oculto que operaba más allá de los contenidos oficiales.

Emilia Domínguez explica que “la educación femenina se configuró como una pedagogía del hogar: las maestras eran el eslabón intermedio entre la escuela y la casa, encargadas de modelar a las futuras madres cristianas”.

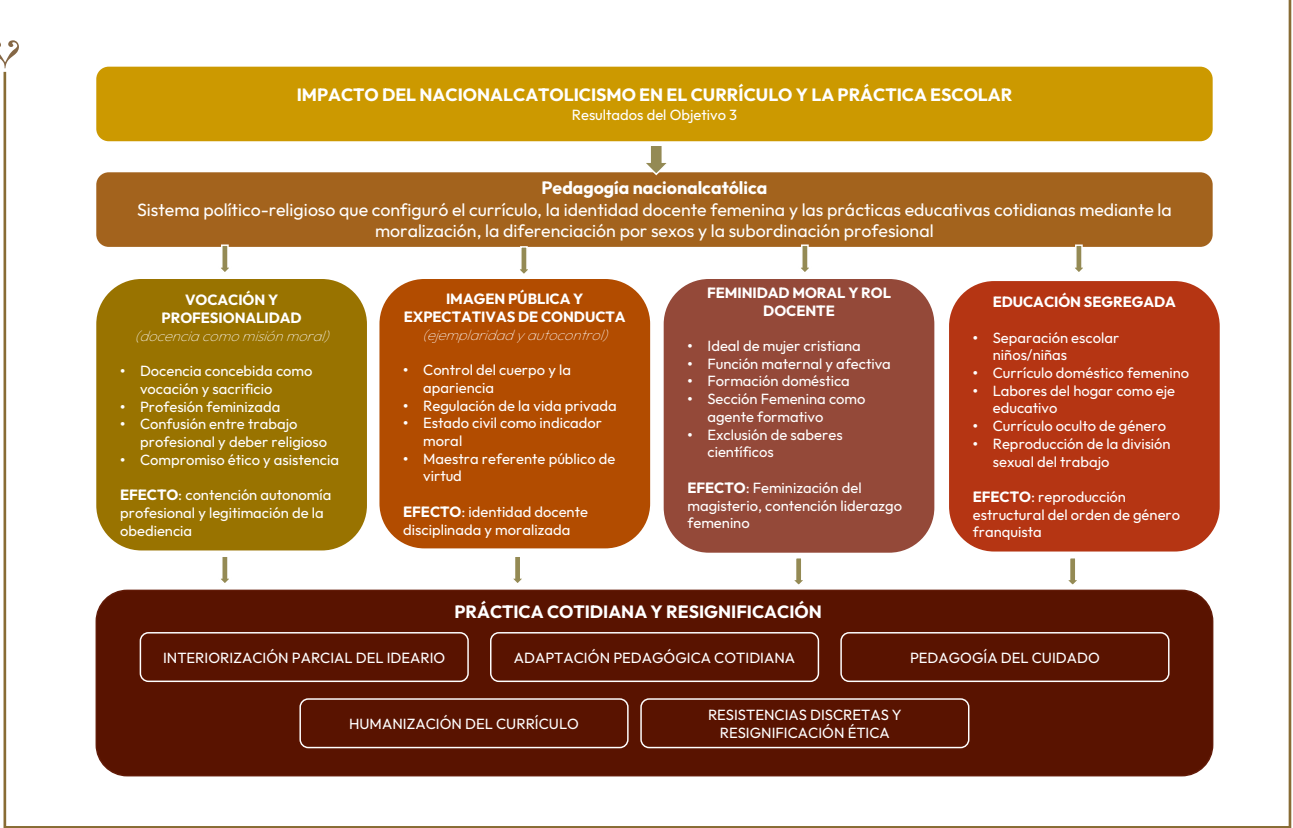
La segregación no se limitaba a la distribución de actividades, sino que también afectaba al orden espacial de la escuela. Aunque algunas maestras trabajaron con aulas mixtas por necesidad material, la organización interna seguía reproduciendo la lógica diferenciada. María José lo describe así:

“En el colegio de Valverde del Fresno había niños y niñas en edificios separados”.

Esta diferenciación no solo reproducía el modelo de familia cristiana defendido por el régimen, sino que legitimaba la desigualdad laboral futura. La finalidad de la educación femenina era consolidar un perfil de mujer obediente, piadosa y orientada al servicio doméstico, en contraste con la formación masculina, más vinculada al trabajo productivo y a ejercer el liderazgo en el espacio público.

El modelo curricular franquista reforzó la feminidad domesticada y la masculinidad pública como ejes vertebradores del orden social. La escuela rural, con sus limitaciones materiales y su fuerte dependencia de las prácticas tradicionales, se convirtió en un espacio particularmente eficaz para reproducir estos patrones. La segregación por sexos y la diferenciación de contenidos no solo condicionaron las trayectorias formativas de niños y niñas, sino que contribuyeron a la construcción de identidades sociales profundamente marcadas por el género.

Figura 3. Impacto del nacionalcatolicismo en el currículo y en la práctica educativa



“ LAS NARRACIONES DE LAS MAESTRAS RURALES NO SOLO DESCRIBEN LA ESTRUCTURA DE PODER DEL FRANQUISMO, SINO TAMBIÉN LAS PEQUEÑAS DECISIONES Y GESTOS COTIDIANOS —QUÉ SE ENFATIZA EN CLASE, QUÉ SE SILENCIA, QUÉ SE MATIZA— CON LOS QUE CONSTRUYERON ESPACIOS DE AUTONOMÍA RELATIVA. ”

en cuestión el orden establecido sin llegar a convertirse en confrontación abierta. En el caso de las maestras rurales, estas transcripciones se expresan en la forma de seleccionar contenidos, en las maneras de relacionarse con el alumnado y en la construcción de climas de confianza en el aula, más allá de los rituales oficiales.

La noción de injusticia epistémica (Fricker, 2007) permite añadir otra capa interpretativa: la resistencia de las maestras no se limita a la esfera política, sino que tiene una dimensión cognitiva y moral. Defender la dignidad del alumnado, sostener la escuela en contextos de pobreza, adaptar el currículo a las necesidades reales de la comunidad o proteger ciertas memorias familiares del silencio impuesto por el miedo son prácticas que pueden leerse como formas de “justicia epistémica desde abajo”, en la medida en que preservan saberes y experiencias que el régimen tendía a invisibilizar o desautorizar.

Este apartado aborda, por tanto, las resistencias y formas de agencia de las maestras rurales en tres dimensiones:

1. Resistencias y adaptaciones pedagógicas, relativas a la reinterpretación de contenidos, métodos y prioridades educativas.
2. Memoria y silencio, en cuanto modos de narrar, omitir o proteger el pasado propio y colectivo.
3. Legado simbólico, que analiza cómo estas trayectorias se proyectan hacia el presente como recurso para pensar la memoria democrática, la profesión docente y la ciudadanía crítica.

Las maestras rurales ejercieron una resistencia pedagógica invisible, basada en la reinterpretación del currículo, la prudencia narrativa y la vocación moral. El silencio, lejos de ser vacío, se convierte en una forma de memoria protegida, donde se resguardan las tensiones entre obediencia y libertad. El legado de estas maestras trasciende su tiempo: representa una pedagogía del cuidado, la ética del compromiso y la defensa silenciosa del saber como espacio de humanidad frente al autoritarismo.

3.2.5 Estrategias de resistencia, agencia pedagógica y adaptación

El análisis de las estrategias de resistencia y agencia pedagógica de las maestras rurales durante el franquismo sitúa el foco en los márgenes de maniobra que estas mujeres construyeron en un contexto dominado por la coerción política, la vigilancia moral y la precariedad estructural. Lejos de ser figuras pasivas sometidas mecánicamente a la ideología oficial, las maestras desarrollaron formas discretas de reinterpretación del currículo, de cuidado comunitario y de gestión cotidiana del conflicto que desbordan la imagen monolítica del magisterio franquista.

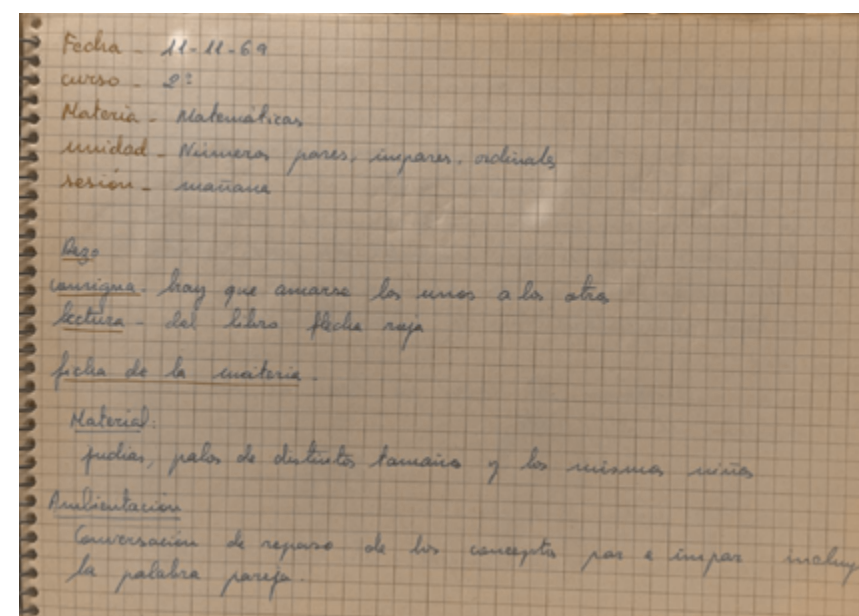
Desde los estudios de memoria, Assmann (2010) y Jelin (2002) han mostrado que los relatos autobiográficos permiten acceder a los modos en que los sujetos procesan, negocian y resignifican experiencias de violencia, disciplina o subordinación. En este sentido, las narraciones de las maestras rurales no solo describen la estructura de poder del franquismo, sino también las pequeñas decisiones y gestos cotidianos — qué se enfatiza en clase, qué se silencia, qué se matiza— con los que construyeron espacios de autonomía relativa.

El concepto de “transcripciones ocultas” de James C. Scott (1990) resulta especialmente útil para interpretar estas dinámicas. Mientras la “transcripción pública” remite a los discursos de obediencia y lealtad visibles ante la autoridad, las transcripciones ocultas incluyen comentarios, silencios, ironías y pequeñas desviaciones que ponen

3.2.5.1 Resistencias y adaptaciones pedagógicas

Las maestras rurales desplegaron, en distintos momentos y grados, formas de resistencia pedagógica que no se expresaron necesariamente como confrontación abierta, sino como prácticas discretas de reinterpretación curricular, innovación metodológica y preservación de márgenes de autonomía dentro de un sistema fuertemente regulado. Estas acciones, situadas en el marco de la vida escolar cotidiana, evidencian que incluso en contextos de control ideológico rígido existen espacios para la agencia docente.

Una primera forma de resistencia se observa en la reformulación de métodos y espacios de enseñanza. Algunas informantes describen cómo, ante la pobreza de medios y las condiciones precarias del aula, optaban por sacar a los niños al exterior, trabajar en patios o caminos, o introducir actividades no previstas en las programaciones oficiales. María José narra, en relación con su primer destino en Rebollosa, que la escuela estaba tan deteriorada que *“la mayoría de las veces, si hacía buen tiempo, dábamos la clase en un patio o nos íbamos a andar por los caminos, que el paisaje era precioso, y explicábamos lo que fuera”*. En términos muy similares, Charo relata que *“estaba enseñándole a los niños [...] cosas sobre el relieve, sobre la erosión [...] Y a mí, como a los niños aquellos parecía que no les interesaba mucho. Entonces se me ocurrió... Había dos montones enormes de arena en el patio y cogí las regaderas y me los llevé a todos a los montones de arena. Hicimos la erosión con la regadera, ... Y estaban los niños llenos de barro, pero felices, y yo con ellos, enseñándoles la erosión, la cuenca, la vertiente...”*. Estas prácticas de reinterpretación curricular no eran sólo soluciones logísticas, implicaban una reapropiación del espacio que ampliaba la experiencia escolar más allá del aula rígida y vigilada, incorporando el entorno rural como recurso educativo y afectivo.



En la misma línea, varias maestras mencionan el recurso a la gimnasia, el canto o los juegos como formas de dinamizar la jornada más allá de la enseñanza exclusivamente memorística. María José explica que comenzaba el día con *“una tabla de gimnasia”* con sus alumnos, antes de abordar las materias instrumentales.

Esta incorporación de prácticas corporales y lúdicas, en un contexto dominado por la disciplina y el sedentarismo, puede interpretarse como un modo de poner el cuerpo al servicio del aprendizaje y no sólo de la obediencia, cuestionando, aunque sea mínimamente, la concepción puramente moralizante del alumnado.

También es significativa la negociación de la propia posición profesional frente a la autoridad. Charo narra un episodio en el que la administración pretendía imponerle una doble jornada (adultos y primaria) con un solo sueldo, a raíz de un cambio normativo. Ante la presión del inspector, ella responde que no está dispuesta a aceptar esa carga sin reconocimiento: afirma que, si es necesario, acudirá al juzgado y reivindicará el derecho a mantener el puesto de adultos que eligió por oposición. Este gesto, aparentemente individual, tiene un fuerte contenido político: desafía el *“orden y mando”* característico de la cultura burocrática franquista y reivindica la legitimidad de la maestra como sujeto de derechos, no como mera ejecutora de órdenes (Morente, 1997).

Algo similar ocurre en el caso de Concha, cuando explica que, ante la política de control económico y recortes de la Caja de Ahorros que gestionaba la Escuela Hogar, *“nos fuimos cinco de una tacada”*. La dimisión conjunta de varias maestras no es sólo una decisión laboral, sino un acto de resistencia colectiva frente a una estructura de gestión que ellas perciben como injusta e instrumentalizadora.

Como afirma el experto, Alejandro Tiana:

“La resistencia pedagógica durante el franquismo fue, sobre todo, una cuestión de práctica: una educación más comprensiva, menos dogmática, que sobrevivía bajo la apariencia del cumplimiento ideológico”.

En muchos testimonios se aprecia cómo las maestras elaboran una priorización alternativa de objetivos: su preocupación central es que *“los niños aprendieran a leer y escribir”*, que *“fueran limpios”*, que *“comieran algo”*, que *“se sintieran queridos”*. La insistencia en la alfabetización básica, en la higiene y en la atención a la pobreza material del alumnado introduce un criterio ético distinto al discurso oficial: la escuela como espacio de cuidado y dignificación, especialmente de los más vulnerables. Esta reorientación de prioridades —del adoctrinamiento a la mejora de la vida cotidiana del alumnado— expresa una forma específica de agencia docente femenina, situada en la intersección entre género, clase y ruralidad.

Emilia Domínguez subraya que *“las maestras rurales encarnaron una resistencia moral más que política: su lealtad no era al régimen, sino a su vocación y a los niños”*.

Estas resistencias y adaptaciones pedagógicas no constituyen una oposición frontal al régimen, pero sí un trabajo que suavizaba el peso del control político y preservaba el sentido ético de la enseñanza.

3.2.5.2 Memoria y silencio.

La memoria y el silencio alude a las formas en que las maestras narran, omiten o protegen el pasado propio y colectivo. En este sentido, la memoria que aparece en las entrevistas no es lineal ni transparente: está atravesada por silencios, eufemismos, heridas y relecturas que reflejan la compleja gestión de una experiencia marcada por la guerra, la dictadura y la transición. Siguiendo a Jelin (2002) y Pollak (2006), puede hablarse de “memorias en conflicto” y “memorias heridas” que oscilan entre la necesidad de hablar y la necesidad de protegerse.

En el caso de la madre de Asunción, la guerra civil constituye un punto de inflexión biográfico. Asunción explica que su abuelo fue asesinado y que en Almoharín “*se ensañó de la peor manera posible, porque no fue ‘el frente’, fue ‘la saca’ de vecinos y vecinas, por decenas y decenas, a los que hicieron desaparecer en caminos, en tapias, en fosas, en cunetas*”. Esa violencia no se recuerda sólo como un hecho histórico abstracto, sino como una experiencia familiar que condiciona el acceso de su madre al magisterio. Esta misma informante relata que el cura, en el certificado de conducta, alude a que el padre “*había sido fusilado*” por pertenecer a la Casa del Pueblo, y cómo ese dato estuvo a punto de obstaculizar su trayectoria profesional.

Sin embargo, la forma en que la familia gestiona este pasado no es la exposición permanente del trauma, sino el silencio estratégico. Asunción subraya que su familia “*adoptó el silencio como estrategia de supervivencia*”, evitando hablar abiertamente del asesinato del abuelo y de la represión en el pueblo. Ese silencio simultáneamente protege de la persecución y desplaza el duelo a un plano íntimo, difícil de elaborar públicamente. En términos de Ricoeur (2003), se trata de una memoria “herida” y parcialmente “inconfesable”, que opera tanto como defensa como carga.

Otros relatos aluden a la depuración de docentes “*por no ser de las ideas que entonces había*”, pero lo hacen en ocasiones de manera breve, casi tangencial, sin desarrollar los detalles. María José recuerda a una maestra depurada en Valverde del Fresno, a la que se le cerraron las puertas de la escuela y que apenas pudo subsistir dando clases particulares. La narración resalta que era “*una excelente persona*”, pero no profundiza en los mecanismos concretos de la sanción. Esa economía de palabras puede interpretarse como una autolimitación narrativa: se enuncia que hubo injusticia, pero se preserva cierta distancia frente a los hechos más dolorosos, quizás porque aún interpelan afectivamente a la narradora o a su comunidad.

El silencio aparece también como estrategia de protección frente a la vigilancia. Varias maestras indican que durante el franquismo: “*Había que saber cuándo hablar y cuándo callar. Cumplías con lo obligatorio, pero luego hacías tu trabajo como mejor sabías*” (Asunción). Esa autocensura se prolonga en ocasiones en la entrevista, donde algunas cuestiones se esquivan o se mencionan en forma de insinuación, sin entrar en detalle.

No se trata de un olvido, sino de un “no decir” cargado de sentido, que puede leerse como huella de la represión interiorizada (Scott, 1990).

Al mismo tiempo, las entrevistas evidencian formas de memoria resistente, que rompen parcialmente el silencio impuesto. La insistencia de Concha en definirse como “*republicana*”, o la decisión de Asunción de relatar la historia de su abuelo asesinado y de la violencia en su pueblo, son ejemplos de una memoria que ya no se oculta del todo, sino que busca inscribirse en un relato colectivo más amplio, vinculado a la recuperación de la memoria histórica y democrática. Estas narraciones pueden entenderse como intentos de transformar la experiencia individual y familiar en un recurso público de reflexión sobre el pasado (Jelin, 2002).

El juego entre memoria y silencio es, por tanto, estructural. No estamos ante relatos que lo digan todo, ni ante amnesias completas, sino ante una negociación constante entre lo decible y lo indecible, condicionada por la biografía, el contexto político y el propio dispositivo de la entrevista. Desde una perspectiva metodológica, esto interpela al análisis cualitativo: no sólo hay que leer lo que se dice, sino también cómo se dice y lo que se deja en la sombra; los silencios, las vacilaciones, los cambios de tema o las risas incómodas forman parte de los modos de tramitar el pasado.

3.2.5.3 Legado simbólico.

El legado simbólico se orienta a analizar cómo estas trayectorias vitales y profesionales se proyectan hacia el presente como legado simbólico, tanto para la memoria democrática como para la identidad docente y la construcción de una ciudadanía crítica. Las entrevistas no sólo reconstruyen un pasado; también elaboran lecturas sobre qué significa hoy haber sido maestra bajo el franquismo y qué aportes puede tener esa experiencia en la reflexión actual sobre la educación.

“ LAS ENTREVISTAS NO SÓLO RECONSTRUYEN UN PASADO; TAMBIÉN ELABORAN LECTURAS SOBRE QUÉ SIGNIFICA HOY HABER SIDO MAESTRA BAJO EL FRANQUISMO Y QUÉ APORTES PUEDE TENER ESA EXPERIENCIA EN LA REFLEXIÓN ACTUAL SOBRE LA EDUCACIÓN. ”

En primer lugar, muchas informantes reivindican su trayectoria como una historia de compromiso con la enseñanza, pese a las limitaciones del régimen. Juana afirma que “*la enseñanza me ha gustado muchísimo*” y que no sólo trabajaban en la clase, sino también en la preparación de comuniones, catequesis y otras tareas comunitarias. Vista desde hoy, esa implicación se resignifica: ya no se presenta sólo como cumplimiento de un deber religioso, sino como expresión de una vocación de servicio

y de una relación intensa con la comunidad rural. Este tipo de relatos construye una imagen de la maestra como figura de referencia social y afectiva, que sigue teniendo peso en la memoria colectiva de los pueblos.

Charo, por su parte, conecta explícitamente su experiencia durante el franquismo con su posterior labor en la administración educativa y en la puesta en marcha de programas de integración. La narración de su trayectoria muestra una continuidad entre la defensa de la autonomía profesional frente al “orden y mando” de la inspección y su implicación posterior en proyectos de educación inclusiva durante la democracia. Ese arco biográfico puede leerse como un ejemplo de transformación de la experiencia de control en impulso reformador, contribuyendo a la construcción de una profesión docente más crítica y reflexiva (Apple, 1995).

En otros casos, el legado simbólico se articula en torno a la conciencia política y democrática. Concha insiste en definirse “*republicana*” y comenta que fue alcaldesa en su pueblo, lo que sugiere una apropiación de la esfera pública por parte de una mujer que se formó y trabajó bajo un régimen que la quería confinada a lo doméstico y a la obediencia. En la adulta que habla desde el presente se condensa una trayectoria de desplazamiento: de maestra sometida a las jerarquías franquistas a ciudadana que se reconoce con agencia política.

El legado simbólico del magisterio femenino se proyecta, así, como una herencia ética y cultural que trasciende la represión del franquismo. Su huella perdura no solo en los antiguos alumnos, sino también en la memoria colectiva de los pueblos donde ejercieron. Como resalta Carmen Heras “*la sociedad actual tiene una deuda impagable con el esfuerzo de las maestras rurales que ejercieron en el franquismo para, en unas condiciones asfixiantes en lo social y míseras en los recursos, que generaciones de niños y niñas salieran adelante y pudieran contar con una mínima formación que le facilitara la posibilidad de un futuro mejor que el pasado del que venían*”.

Las reflexiones finales de las maestras sobre la educación actual funcionan también como comentario crítico sobre el presente. Algunas señalan que hoy se han perdido ciertos valores (respeto, esfuerzo, colaboración familia-escuela), pero al mismo tiempo valoran los avances en derechos, igualdad de género y libertad pedagógica. Esa mirada ambivalente —crítica y a la vez celebratoria— constituye un recurso para pensar la profesión docente más allá de la nostalgia: se reconoce el sufrimiento y las limitaciones del pasado, pero también se extraen aprendizajes para problematizar el presente.

Por último, el propio hecho de participar en este proyecto de investigación y de aceptar que sus voces se difundan en contextos académicos y educativos configura un legado simbólico específico: el de convertir la experiencia del magisterio femenino bajo

“ EL PROPIO HECHO DE PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y DE ACEPTAR QUE SUS VOCES SE DIFUNDAN EN CONTEXTOS ACADÉMICOS Y EDUCATIVOS CONFIGURA UN LEGADO SIMBÓLICO ESPECÍFICO: EL DE CONVERTIR LA EXPERIENCIA DEL MAGISTERIO FEMENINO BAJO EL FRANQUISMO EN OBJETO DE MEMORIA DEMOCRÁTICA. ”

el franquismo en objeto de memoria democrática. Al relatar sus historias para que sean trabajadas en institutos, universidades o materiales didácticos, las maestras y las hijas de maestras se sitúan como sujetas de memoria, no sólo como fuentes. Sus relatos permiten pensar la escuela no sólo como lugar de sometimiento, sino también como espacio desde el cual se puede construir una ciudadanía más consciente de las relaciones entre educación, poder y derechos.

En este sentido, el legado de estas maestras abre preguntas sobre el presente y el futuro: ¿qué significa hoy ser docente en un contexto democrático a la luz de estas historias?, ¿qué formas de control y qué posibilidades de resistencia persisten?, ¿cómo puede la memoria de estas maestras nutrir una educación verdaderamente crítica y comprometida con la igualdad? Las entrevistas sugieren que el legado simbólico del magisterio femenino durante el franquismo no se agota en la restauración de una injusticia histórica, sino que aporta claves para repensar la profesión y la ciudadanía en clave emancipadora.

Figura 4. Estrategias de resistencia, agencia y adaptación



Figura 5. Síntesis de resultados de los cuatro objetivos de investigación



Las maestras rurales no fueron meras ejecutoras del régimen, sino agentes educativas que, bajo control ideológico y precariedad estructural, sostuvieron la escuela pública mediante prácticas de cuidado, adaptación y resistencia pedagógica discreta.

4. CONCLUSIONES



El estudio desarrollado ha permitido reconstruir, desde una perspectiva histórico-social, pedagógica y de género, las experiencias de un conjunto de maestras rurales que ejercieron su labor durante el franquismo. A través del análisis cualitativo, apoyado en fuentes orales, documentos de archivo y marcos interpretativos contemporáneos, ha sido posible alcanzar los objetivos planteados y ofrecer una comprensión compleja y multidimensional del magisterio femenino en un sistema político autoritario. Lejos de constituir un colectivo homogéneo, las maestras aquí estudiadas representan trayectorias plurales, atravesadas por condiciones estructurales, historias familiares, desigualdades de género, mecanismos de control, márgenes de agencia y transformaciones históricas.

Las conclusiones se presentan de forma integrada, articulando los principales hallazgos en relación con los objetivos de investigación y destacando las implicaciones más amplias para la historiografía educativa, los estudios de memoria y la comprensión de la profesión docente en contextos de opresión.

4.1 CONDICIONES MATERIALES, PEDAGÓGICAS Y SOCIALES DEL EJERCICIO DOCENTE (Objetivo específico 1)

La investigación confirma que las maestras rurales desarrollaron su labor en condiciones materiales marcadas por la escasez de recursos, el aislamiento geográfico y la falta de apoyo institucional. Las escuelas unitarias, frecuentemente ubicadas en edificios inadecuados y con equipamientos mínimos, obligaron a las maestras a asumir múltiples funciones más allá de la docencia, sosteniendo el funcionamiento cotidiano del centro con recursos propios y un alto grado de implicación personal.

Desde el punto de vista pedagógico, la heterogeneidad del alumnado y la ausencia de apoyos especializados exigieron una práctica docente flexible y creativa. Las maestras desplegaron estrategias orientadas a atender simultáneamente a distintos niveles educativos, priorizando el aprendizaje básico, la disciplina y la socialización, en un contexto donde la continuidad escolar no estaba garantizada para una parte importante del alumnado. Socialmente, su figura se situó en una posición central dentro de la comunidad, combinando reconocimiento y exposición permanente.

4.2 MECANISMOS DE CONTROL IDEOLÓGICO Y MORAL *(Objetivo específico 2)*

Los testimonios recogidos permiten identificar la existencia de un entramado de control ideológico y moral que condicionó de manera constante el ejercicio del magisterio femenino. La vigilancia institucional, ejercida a través de la inspección educativa y de las autoridades locales, se vio reforzada por el control social propio de las comunidades rurales y por la influencia de la Iglesia en la vida escolar.

Este control no se limitó a los contenidos educativos, sino que se extendió a la conducta personal de las maestras, afectando a su forma de vestir, a sus relaciones sociales y a su vida privada. La necesidad de ajustarse a un modelo normativo de feminidad y obediencia generó dinámicas de autocensura y limitó la autonomía profesional, poniendo de manifiesto cómo el autoritarismo operaba de forma cotidiana y normalizada en el ámbito educativo.

4.3 IMPACTO DEL NACIONALCATOLICISMO EN LA VIDA ESCOLAR *(Objetivo específico 3)*

El análisis de los relatos evidencia el papel central del nacionalcatolicismo en la organización de la escuela y en la cultura escolar del periodo. La presencia de rituales religiosos, la obligatoriedad de determinadas prácticas y la subordinación de la educación a principios morales y doctrinales formaron parte del día a día de las maestras.

Las informantes describen un contexto en el que la educación moral y religiosa ocupaba un lugar prioritario, condicionando tanto los contenidos como las dinámicas escolares. Esta impronta ideológica reforzó los mecanismos de control y contribuyó a legitimar un modelo educativo basado en la disciplina, la obediencia y la jerarquía, con efectos directos sobre el ejercicio docente y sobre la socialización del alumnado.

“ EL ANÁLISIS DE LOS RELATOS EVIDENCIA EL PAPEL CENTRAL DEL NACIONALCATOLICISMO EN LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA Y EN LA CULTURA ESCOLAR DEL PERIODO. LA PRESENCIA DE RITUALES RELIGIOSOS, LA OBLIGATORIEDAD DE DETERMINADAS PRÁCTICAS Y LA SUBORDINACIÓN DE LA EDUCACIÓN A PRINCIPIOS MORALES Y DOCTRINALES FORMARON PARTE DEL DÍA A DÍA DE LAS MAESTRAS. ”

4.4 ESTRATEGIAS PROFESIONALES, COMPROMISO Y AGENCIA DOCENTE *(Objetivo específico 4)*

Frente a este contexto restrictivo, las maestras desarrollaron diversas estrategias para sostener su labor educativa y preservar un mínimo margen de autonomía profesional. Los testimonios muestran prácticas de adaptación y negociación que permitieron compatibilizar el cumplimiento formal de las normas con un compromiso ético centrado en el bienestar del alumnado y en la continuidad de la educación.

En algunos casos, estas estrategias se tradujeron en formas discretas de resistencia pedagógica, orientadas a introducir prácticas de cuidado, atención individualizada o fomento del aprendizaje más allá de lo estrictamente prescrito. Sin adoptar necesariamente una dimensión política explícita, estas acciones constituyen expresiones de agencia cotidiana que cuestionan la imagen de un magisterio femenino pasivo y subrayan su papel activo en la sostenibilidad del sistema educativo en condiciones adversas.

4.5 APORTACIÓN A LA MEMORIA DEMOCRÁTICA Y A LA EDUCACIÓN CÍVICA

Más allá del cumplimiento de los objetivos específicos, este informe aporta una contribución significativa a la memoria democrática al visibilizar experiencias históricamente relegadas y al situar la educación como un espacio clave para comprender el funcionamiento del autoritarismo. Las vivencias de las maestras rurales permiten mostrar, desde lo cotidiano, cómo la falta de libertades afectó al trabajo, a la vida personal y a las relaciones comunitarias.

Desde una perspectiva cívica, la recuperación de estas memorias resulta especialmente relevante para las generaciones jóvenes, al ofrecer referentes concretos que facilitan la comprensión de lo que significa vivir y educar en dictadura. El informe refuerza así la idea de que la democracia y los derechos no son realidades garantizadas, sino conquistas históricas que requieren memoria, conciencia crítica y compromiso colectivo.

En conjunto, las conclusiones subrayan la necesidad de integrar la memoria del magisterio femenino rural en los relatos públicos sobre la historia reciente y la educación. Reconocer a estas maestras supone no solo un acto de justicia histórica, sino también una forma de fortalecer una cultura democrática basada en el conocimiento del pasado, el respeto a los derechos humanos y la defensa de la educación pública como pilar fundamental de la ciudadanía.

➤ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ➤

- Apple, M. W. (1987). *Educación y Poder*. Paidós
- Apple, M. W. (2000). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. Routledge.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada: memoria, subjetividad y política*. Euvium.
- Assmann, A. (2010). *Memory in Culture*. Palgrave Macmillan.
- Ballarín, P. (2001). La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX). Síntesis.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*. Routledge.
- Cenarro, Á. (2006). *La sonrisa de Falange*. Crítica.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and Power*. Stanford University Press.
- Denzin, N. K. (2012). *Triangulation 2.0*. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Di Febo, G. (2002). *Ritos de guerra y de victoria en la España franquista*. Desclée de Brouwer
- Di Febo, G. (2003). Nuevo Estado, nacionalcatolicismo y género. En *Mujeres y hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*, 19–44. Editorial Complutense.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Garrido, A. (2022). De niñas a maestras. La educación emocional en la escuela rural femenina en el desarrollismo español (1957-1975). *Revista de Investigaciones Feministas*, 13(1), 253–266. <https://dx.doi.org/10.5209/infe.76430>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. Polity Press.
- Mayoral, V., y Cifuentes, L. M. (2025). La religión en la educación: de la dictadura a la democracia. En *Educación en dictadura vs educación en democracia*. Monografías. Ediciones Morata.
- Monforte-García, E., y Castán-Esteban, J. L. (2024). Continuidad y transformación de la educación femenina en la España rural durante el Franquismo: el papel de la familia y la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 42(2), 33–54. <https://doi.org/10.6018/educatio.593961>

- Morente, F. (1997). *La escuela y el Estado Nuevo: La depuración del magisterio nacional (1936–1943)*. Ámbito Ediciones.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage.
- Perks, R., & Thomson, A. (Eds.). (2016). *The Oral History Reader*. Routledge.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Editorial Al Margen.
- Portelli, A. (1991). *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and Meaning in Oral History*. SUNY Press.
- Puelles, M. (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea (1767–1975)*. Tecnos.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage.
- Rowland, C., McMillan, J., McKenna, B., & Joy, M. (2019). *Life grids as a tool for qualitative interviewing*. *Qualitative Research*, 19(4), 465–481. <https://doi.org/10.1177/1468794118787662>
- Scott, J. C. (1990). *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts*. Yale University Press.
- Scott, J. W. (2015). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Bonilla Artigas Editores.
- Schwandt, T. A. (1994). *Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry*. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 118–137). Sage.
- Sonlleve, M., Sanz, C. y Maroto, A. (2020). La educación femenina en la Guerra Civil española. Un análisis desde las voces de la infancia de clase popular. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 39–59. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/53878>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- Subirats, M., y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer.
- Thompson, P. (2000). *The Voice of the Past: Oral History*. Oxford University Press.
- Tracy, S. J. (2010). *Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research*. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Viñao Frago, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educación Em Revista*, 30(51), 19–35.

➤ ANEXOS ➤

ANEXO I - Guion de Entrevista para Maestras (Informante primaria)

I. Introducción (Lectura inicial para la grabación)

«Antes de comenzar la entrevista, me gustaría explicarle brevemente en qué consiste este proyecto y pedirle su consentimiento para participar.

Esta entrevista forma parte de un proyecto de investigación titulado «Voces de la enseñanza en el franquismo: relatos de maestras de Cáceres y su legado en la memoria democrática». Su objetivo es recoger y preservar los testimonios de maestras que ejercieron durante la dictadura franquista (1939–1975), con el fin de contribuir al conocimiento histórico, pedagógico y social de esa época.

Su participación es completamente voluntaria. Puede interrumpir la entrevista en cualquier momento, negarse a responder alguna pregunta o retirarse sin necesidad de dar explicaciones.

Con su permiso, la conversación será grabada en audio, exclusivamente para facilitar el análisis posterior. Esta grabación se utilizará con fines académicos, científicos y de divulgación educativa, siempre respetando su dignidad y privacidad.

Puede decidir si desea que su nombre aparezca en los resultados del proyecto o si prefiere permanecer en el anonimato. Además, si conserva documentos, fotografías o materiales escolares de la época y desea compartirlos, serán tratados con el mismo nivel de confidencialidad y respeto.

¿Está usted de acuerdo en participar en esta entrevista y que la grabemos para fines de investigación y divulgación educativa?

II. Trayectoria personal y profesional

- ¿Dónde y cuándo nació usted?
- ¿Cómo fue su infancia y su acceso a la educación?
- ¿Por qué decidió estudiar Magisterio?
- ¿Dónde cursó sus estudios y cómo recuerda su formación como maestra?
- ¿En qué año comenzó a ejercer? ¿Recuerda su primer destino?
- ¿En qué lugares trabajó como maestra durante el franquismo (1939–1975)?

III. Práctica docente y condiciones laborales

- ¿Cómo era una jornada típica en la escuela donde trabajaba?
- ¿Qué materias impartía y qué contenidos eran obligatorios?
- ¿Utilizaban libros de texto oficiales? ¿Los recuerda?
- ¿Qué actividades escolares eran frecuentes (rezos, himnos, celebraciones patrióticas)?
- ¿Qué recursos pedagógicos tenía a su disposición? ¿Faltaban medios?
- ¿Cómo eran las relaciones con sus compañeras/os y con las familias del alumnado?

IV. Control ideológico y vigilancia

- ¿Qué elementos ideológicos estaban presentes en los contenidos escolares?
- ¿Sintió en algún momento vigilancia o presión política en su trabajo?
- ¿Tuvo que hacer alguna declaración o “depuración” para poder trabajar?
- ¿Existía supervisión por parte del clero, autoridades civiles o inspectoras?
- ¿Le indicaron alguna vez qué podía o no podía decir en clase?
- ¿Recuerda haber presenciado o vivido situaciones de censura o miedo?
- ¿Qué sabe sobre los procesos de depuración del magisterio en zonas rurales? ¿Fueron más severos con las mujeres?
- ¿Qué consecuencias profesionales y personales enfrentaron las docentes represaliadas?

V. Ser mujer y maestra bajo el franquismo

- ¿Qué significaba ser mujer maestra en esa época?
- ¿Había diferencias laborales entre maestras y maestros (salario, autoridad, acceso a cargos)?
- ¿Tuvo que ocultar su estado civil, ideas personales o familiares por miedo a represalias?
- ¿Sufrió limitaciones por parte de la ley (por ejemplo, si se casaba)?

VI. Estrategias de resistencia, adaptación y agencia

- ¿Pudo introducir algún contenido alternativo o enfoques propios en el aula?
- ¿Usó algún tipo de estrategia para suavizar o reinterpretar los contenidos impuestos?
- ¿Compartió con compañeras alguna forma de cuestionar la enseñanza oficial sin exponerse?
- ¿Alguna vez tuvo problemas o advertencias por actuar de forma “no alineada” con el régimen?

VII. Experiencias personales y memoria emocional

- ¿Cómo vivió emocionalmente su labor docente bajo la dictadura?
- ¿Tiene alguna anécdota significativa que quiera compartir, relacionada con sus clases o con sus alumnas/os?

VIII. Documentos y archivos personales

- ¿Conserva usted algún documento de aquella época?
- ¿Estaría dispuesta a compartir copias para este proyecto de memoria democrática?

IX. Memoria, legado y reflexión final

- ¿Qué piensa hoy sobre su experiencia como maestra en el franquismo?
- ¿Cree que se reconoce suficientemente el papel de las maestras de su generación?
- ¿Qué mensaje le gustaría dejar a las nuevas generaciones de docentes?
- ¿Desea añadir algo que no hayamos preguntado y que considere importante?

Agradecimiento final

- Muchas gracias por compartir su testimonio. Su memoria es una fuente invaluable para comprender la historia de la educación y la construcción de una memoria democrática comprometida con los derechos humanos y la justicia educativa.

ANEXO II - Guion de Entrevista (Informante Secundaria)

I. Introducción (Lectura inicial antes de comenzar la entrevista)

«Antes de comenzar la entrevista, me gustaría explicarle brevemente en qué consiste este proyecto y pedirle su consentimiento para participar.

Esta entrevista forma parte de un proyecto de investigación titulado «Maestras rurales en la provincia de Cáceres durante el franquismo: Vocación, represión y resistencia en la educación». Su objetivo es recoger y preservar los testimonios de maestras que ejercieron durante la dictadura franquista (1939–1975), con el fin de contribuir al conocimiento histórico, pedagógico y social de esa época.

Su participación es completamente voluntaria. Puede interrumpir la entrevista en cualquier momento, negarse a responder alguna pregunta o retirarse sin necesidad de dar explicaciones.

Con su permiso, la conversación será grabada en audio, exclusivamente para facilitar el análisis posterior. Esta grabación se utilizará con fines académicos, científicos y de divulgación educativa, siempre respetando su dignidad y privacidad.

Puede decidir si desea que su nombre aparezca en los resultados del proyecto o si prefiere permanecer en el anonimato. Además, si conserva documentos, fotografías o materiales escolares de la época y desea compartirlos, serán tratados con el mismo nivel de confidencialidad y respeto.

¿Está usted de acuerdo en participar en esta entrevista y que la grabemos para fines de investigación y divulgación educativa?»

II. Datos generales

- ¿Podría decir su nombre, edad y lugar de residencia actual?
- ¿Cuál es su relación con la persona sobre la que vas a hablar?
- ¿Dónde y cuándo ejerció su madre como maestra?

III. Biografía de la maestra

- Nombre y apellidos de su madre
- Año y lugar de Nacimiento
- Años de ejercicio profesional

- Municipios (Comunidades Autónomas) donde ejerció
- ¿Sabe cómo accedió al puesto de maestra? ¿Tuvo que superar oposiciones, fue asignada directamente, o usó algún otro medio?

IV. Condiciones del ejercicio docente en el franquismo

- ¿Qué sabe sobre las condiciones laborales y personales de su madre como maestra durante la dictadura?
- ¿Qué contenidos enseñaba principalmente?
- ¿Sabe qué métodos utilizaba para enseñar?

V. Ideología, control y autocensura

- ¿Su madre hablaba de alguna presión ideológica o control político en su trabajo como docente?
- ¿Solía ocultar sus propias ideas políticas o personales para evitar problemas?
- ¿Conoció o vivió procesos de depuración?
- ¿Qué papel tenía la religión en la enseñanza?
- ¿Había presión para impartir ciertos contenidos religiosos?
- ¿Sabe en qué consistía y qué espacio se daba a la formación del “espíritu nacional”?

VI. Resistencia y adaptación

- Si así fuera, ¿encontró formas de adaptar su enseñanza a sus propias convicciones?
- Si así fuera, ¿desarrolló estrategias para sortear imposiciones ideológicas?

VII. Experiencias personales y emocionales

- ¿Cómo vivía su madre su trabajo como maestra en esa época?
- ¿Hay alguna anécdota o recuerdo que le haya contado y que le haya marcado especialmente?

VIII. Documentación y evidencias

- ¿Conserva documentos relacionados con su labor como maestra?

- ¿Podría describir brevemente alguno de estos documentos?

- ¿Estaría dispuesta a compartir copias digitales de esos documentos con el equipo de investigación?

VIII. Reflexión final y memoria democrática

- ¿Qué cree que su madre querría que supiéramos hoy sobre su experiencia como maestra en el franquismo?
- ¿Considera que es importante recuperar y contar estas historias? ¿Por qué?
- ¿Hay algo más que le gustaría compartir y que no hayamos mencionado en este guion?

Cierre

Muchas gracias por su colaboración. Su testimonio contribuye a preservar la memoria de las maestras que ejercieron en un periodo complejo de la historia de España, y servirá para promover una reflexión crítica y democrática en las nuevas

ANEXO III - Guion de Entrevista para Expertas

I. Introducción

Muchas gracias por su disposición a participar en este proyecto. Esta entrevista busca recoger una visión experta sobre el papel de las maestras —especialmente en contextos rurales— durante la dictadura franquista, así como sobre los mecanismos de control, las estrategias de resistencia y el legado pedagógico de aquel periodo. Su testimonio contribuirá al análisis científico y a la divulgación de una memoria educativa democrática.

II. Perfil profesional de la experta

- ¿Podría contarnos brevemente su trayectoria académica y su línea de investigación principal?
- ¿Cómo se ha vinculado su trabajo con el estudio del franquismo, la educación rural o la memoria democrática?

III. Contexto histórico y educativo

- Desde su ámbito de estudio, ¿cómo caracterizaría la educación rural durante el franquismo?
- ¿Qué papel desempeñaban las maestras en las escuelas rurales en esa época?
- ¿Cuáles eran, a su juicio, los principales mecanismos de control ideológico en la docencia?

IV. Represión y depuración del magisterio

- ¿Qué sabe sobre los procesos de depuración del magisterio en zonas rurales?
- ¿Fueron más severos con las mujeres?
- ¿Qué consecuencias profesionales y personales enfrentaron las maestras represaliadas?

V. Adoctrinamiento, currículo y censura

- ¿Qué elementos ideológicos predominaban en los contenidos escolares durante la dictadura?
- ¿Cómo funcionaba la censura sobre libros y materiales didácticos en el ámbito escolar?
- ¿Cree que las maestras tenían algún margen para adaptar o reinterpretar el currículo?

VI. Estrategias de resistencia y agencia pedagógica

- ¿Puede identificar prácticas de resistencia —explícitas o encubiertas— llevadas a cabo por maestras en el aula?
- ¿Qué formas de autonomía o acción pedagógica cree que pudieron ejercer las maestras rurales frente a las imposiciones del régimen?

VII. Memoria y transmisión

- ¿Qué relevancia cree que tiene recuperar la memoria de las maestras del franquismo en el contexto educativo actual?

Cierre

- ¿Desea añadir alguna reflexión o aspecto que no hayamos tratado y que considere relevante para este estudio?

Fundación Educativa y Asistencial CIVES

Diciembre 2025

INVESTIGACIÓN SOBRE

Maestras Rurales en la provincia de Cáceres durante el Franquismo



Fundación Educativa y Asistencial Cives
C/ Vallehermoso, 54 - 1º. 28015, Madrid.

www.fundacioncives.org



lafundacioncives



FundacionCives



fundacioncives