

# LA EDUCACIÓN DE LAS CLASES POPULARES EN EL FRANQUISMO. UN ESTUDIO DEL CONTEXTO SÉGOVIANO A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA BIOGRÁFICO-NARRATIVA

MIRIAM SONLLEVA VELASCO\*

**Resumen:** *La tesis doctoral analiza las repercusiones de la educación recibida por la infancia de clase popular, en el primer periodo de la dictadura franquista. El estudio, contextualizado en la provincia de Segovia (España), se adentra en la biografía de tres hombres y tres mujeres nacidos en la década de los 30 del siglo XX, para recorrer junto a ellos los momentos educativos clave de su experiencia biográfica. Los resultados revelan cómo la educación que los protagonistas recibieron a través de la familia, la escuela y la comunidad fue fundamental para que reprodujeran en su trayectoria un conjunto de patrones vinculados con la clase social y el género. La investigación abre un debate en torno a la necesidad de dar voz a colectivos que no se han visto representados en el discurso histórico-educativo tradicional, como fórmula de ampliar el conocimiento sobre la educación franquista.*

**Palabras clave:** *Educación; Clases populares; Franquismo; Historia oral.*

**Abstract:** *The doctoral thesis analyses the impact of the education received by working class children during the first period of the Franco dictatorship. The study, in the context of the province of Segovia (Spain), examines the life stories of three men and three women born in the 1930s, to explore with them the key educational moments of their biographical experience. The results show how the education that the protagonists received through family, school and community was fundamental so that they reproduced in their trajectory a set of patterns linked to social class and gender. The research opens a debate about the necessity of giving voice to groups of people who have not been represented in traditional historical-educational discourse, as a way of expanding knowledge of education during Franco dictatorship.*

**Keywords:** *Education; Working classes; Francoism; Oral history.*

## APUNTES INTRODUCTORIOS

Ochenta y cuatro años después del inicio de la guerra civil española aún permanecen en la memoria de millones de niños y niñas —hoy ancianos—, los vestigios de una infancia marcada por el hambre, la escasez y la muerte. El contexto dramático que se presentó después del conflicto bélico, acompañado de una fuerte violencia, una pérdida de derechos y libertades y una fuerte subversión moral, caló en el imaginario de la infancia más desfavorecida, que vivió sus primeros años de vida al compás de un régimen autoritario y conservador.

La educación se convirtió en aquel periodo en una de las herramientas más poderosas que utilizó la dictadura franquista para moldear la identidad de la infancia. Bajo el

---

\* Universidad de Valladolid. Email: miriam.sonlleva@uva.es.

control de la Iglesia y el Estado, tanto en el plano formal como a través de la familia y la sociabilidad popular, los pequeños aprendieron a través de la disciplina, la obediencia y la sumisión cuál era su lugar en la sociedad y qué papel debían desempeñar de acuerdo con su género y su clase social.

El objetivo del estudio es analizar las repercusiones de la educación formal y no formal recibida por la infancia de clases populares en el primer periodo de la dictadura franquista (1939-1951). La relevancia de la investigación a nivel histórico se relaciona principalmente con la necesidad de contribuir con el fin de la aberración política y científica que supone la ocultación de las clases populares en el relato del pasado<sup>1</sup>. Resulta llamativo que cuando la historia franquista ha necesitado conocer las experiencias de este colectivo, los historiadores han recurrido frecuentemente a fuentes escritas o a entrevistas estructuradas, herramientas que pretenden preservar los discursos oficiales. La narración de la cotidianidad es la clave para comprender aquellas situaciones desgarradoras que se presentan como una constante en los grupos más vulnerables, así como la resistencia de este colectivo a esas situaciones de opresión y de miseria a las que fueron sometidos<sup>2</sup>.

## 1. UNA APROXIMACIÓN A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DESDE LAS FUENTES ORALES

A nivel metodológico, el presente estudio parte del enfoque cualitativo y se funde con las nuevas formas de acercarse a la historia del pasado desde las voces de los protagonistas<sup>3</sup>. La actualidad metodológica de la historia oral es en nuestros días especialmente significativa si pensamos en cómo el tiempo es un factor que juega en contra de la recopilación de los testimonios silenciados del primer franquismo. Este tipo de fuentes han logrado rescatar las experiencias de aquellos que apenas pudieron dejar otro testimonio de su existencia diferente del oral<sup>4</sup>.

Avanzando en esta línea metodológica, debemos mencionar que tomar la fuente oral como centro de partida de la tesis implica alejarnos de posiciones positivistas y adentrarnos en el estudio de las formas en las que los seres humanos experimentamos el mundo. Asumir esta forma de hacer ciencia nos llevaba a aceptar cuatro presupuestos de partida. El primero de ellos es la subjetividad. Trazar la tesis desde un enfoque centrado en el construccionismo social demanda llegar a descubrir cómo los participantes dan cuenta del mundo en el que viven, aspecto que obliga a entrar al terreno de estudio eliminando toda la información histórica que creemos saber de antemano,

---

<sup>1</sup> GARNIER, 2015.

<sup>2</sup> BENAVIDES ANDRADES, 2012; TORRES MULAS, 2006.

<sup>3</sup> FERRANDO PUIG, 2006.

<sup>4</sup> CASTILLO GÓMEZ, *coord.*, 2002; YUSTA RODRIGO, 2014.

pues podría estar mediada por estereotipos y prejuicios<sup>5</sup>, y a convertir a los participantes en coinvestigadores, pues solo dando voz a sus testimonios, podemos conocer fielmente su experiencia subjetiva<sup>6</sup>. Esta experiencia subjetiva nos lleva a otro presupuesto, la individualidad. Trabajar desde un enfoque narrativo implica asumir que cada testimonio proporciona una conciencia parcial y selectiva del yo, situada en un tiempo y en un espacio determinado. Pero esa conciencia individual también porta una parte social, que nos ayuda a poner en debate los discursos hegemónicos. El tercer presupuesto de partida es la representatividad. Algunos autores admiten que, desde el enfoque narrativo, la representatividad no es exigible ni recomendable, ya que es la comprensión de un objeto de estudio —y no la generalización de resultados— lo que mueve la producción del conocimiento<sup>7</sup>. Partiendo de esta concepción, lo que sí hemos hecho es hacer un mapeo sobre las diferentes experiencias infantiles que podrían nacer en función del tipo de escolaridad vivida. El objetivo no es obtener una muestra de cuota, sino asegurar que el informe final contiene las vivencias del grupo social objeto de análisis<sup>8</sup>. Y el último presupuesto de partida es el de la verdad. Necesitamos desprendernos del enfoque de «verdad histórica», marcado por la comprensión de que los hechos narrados se corresponden de forma intacta con lo que sucedió en determinados espacios y tiempos; para pasar a un enfoque que capte la «verdad narrativa», es decir, el modo en el que son vividos y sentidos los hechos históricos.

En cuanto a los participantes, los protagonistas de la tesis doctoral son tres hombres y tres mujeres nacidos en la década de los 30 del siglo XX en familias de clase popular de la provincia de Segovia (España). Felisa, Gloria, Paula, Gregorio, Antonio y Modesto vivieron su escolaridad en escuelas públicas segovianas en el primer franquismo y fueron seleccionados para la investigación porque sus perfiles nos permitían adentrarnos en los diferentes tipos de escuela pública sugeridos en la Ley Primaria de 1945 (escuelas unitarias, graduadas —incompletas, completas y grupos escolares— y mixtas).

Para la confección de los testimonios que componen los seis relatos de vida, obtenidos en las treinta y tres entrevistas realizadas a los participantes, se confeccionó un guion de entrevista con 75 preguntas ordenadas en cinco bloques de contenido: lugar de nacimiento, familia, escuela, trabajo y vida adulta; siguiendo la propuesta que propone el historiador Paul Thompson<sup>9</sup>.

Los relatos de vida fueron sometidos a un proceso de triangulación de datos con otras fuentes. Prensa histórica local, legislación política y educativa, documentos iconográficos y escritos del Archivo General de la Administración, del Museo de Historia de

---

<sup>5</sup> BERTAUX, 2005.

<sup>6</sup> BOOTH, 1998.

<sup>7</sup> BASSI FOLLARI, 2014.

<sup>8</sup> THOMPSON, 1988.

<sup>9</sup> THOMPSON, 1988.

la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» (Universidad Complutense de Madrid) y de otros fondos documentales de memoria histórica sirven para contrastar la información recogida en los narratorios.

Las fuentes orales fueron categorizadas en cuatro núcleos de significado que parten de la experiencia de los protagonistas: las vivencias infantiles en la familia y la comunidad; el relato de la experiencia escolar; la vivencia de la inserción profesional y las prácticas de juventud; y los recuerdos de la vida adulta. Dichos ejes revelan cómo la educación que los participantes recibieron en su etapa infantil y adolescente fue fundamental para que reprodujeran en su trayectoria biográfica un conjunto de patrones vinculados con su clase social y su sexo.

## **2. LA EDUCACIÓN DE LAS CLASES POPULARES EN EL FRANQUISMO**

### **2.1. La educación en el seno familiar y comunitario**

El análisis de la educación familiar nos lleva a revelar tres ejes desde los que se teje la educación recibida en el hogar. El primero de ellos se centra en los progenitores. Las familias habitan en viviendas que no disponen de agua corriente ni suministro eléctrico. Esta ausencia de recursos favorecerá la realización de una serie de tareas por parte de los miembros del hogar que serán distribuidas por sexos. Las mujeres se encargarán de la limpieza y el cuidado del hogar y los hombres mantendrán económicamente a la familia. Padres y madres serán modelos de referencia para los pequeños y sus prácticas constituirán los patrones normativos para su género. Los menores reproducirán estos patrones desde sus primeras experiencias. Así, por ejemplo, Modesto destaca que nadie le enseñó a limpiar la casa, porque en aquellos años, si un hombre hacía tareas atribuidas al género femenino, recibía todo tipo de descalificativos por el resto de las mujeres.

La educación de los progenitores marcará también las relaciones emocionales entre los miembros del hogar. Todas las familias de los participantes se convierten en numerosas en los diez primeros años de convivencia matrimonial. Como las diferencias de edad entre los hijos son muy pequeñas, los menores sustentarán su base emocional y apegos entre sus propios hermanos. El sexo y la edad serán factores condicionantes para establecer los primeros vínculos de referencia.

Investigaciones anteriores desvelan cómo la socialización familiar de la clase popular está basada en la enseñanza de los roles tradicionales y la inculcación de una serie de expectativas hacia los menores que se ven cumplidas solo cuando estos responden con los modelos de género que les han sido infundidos<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> CARABAÑA MORALES, 1983.

Desde las vivencias en el seno familiar, dos momentos de aprendizaje quedarán especialmente marcados en la memoria de la infancia de clase popular: las experiencias alrededor de la comida y la muerte. Las comidas en familia, o mejor dicho la ausencia de ellas, servirán a los pequeños para darse cuenta de la situación económica de sus hogares. Todos los protagonistas mencionan el hambre en sus testimonios, incluso algunos participantes recuerdan cómo pedían comida a militares después de la guerra o recurrían a instituciones como Auxilio Social para poder alimentarse. El estudio describe cómo las personas que vivieron en su infancia una amenaza hacia su integridad física por el hambre y la escasez sienten una gran indefensión en su trayectoria biográfica que les desborda psicológicamente y altera sus capacidades para afrontar con éxito los retos de la vida, aspectos que hacen patente las relaciones que existen entre memoria y educación<sup>11</sup>.

Las condiciones de alimentación e insalubridad a las que se vieron sometidos hicieron que los pequeños vivieran la muerte como un acontecimiento familiar cotidiano en su infancia. Algunas familias, como la de Felisa o la de Modesto, perdieron a más de cinco hijos en aquel periodo. Como explica Felisa, para ella, la muerte de sus hermanos fue uno de los momentos más tristes de su infancia. Las pérdidas infantiles eran vividas con riguroso luto por parte de la familia, como señal de respeto y dolor.

Esta educación familiar tendrá su prolongación con las experiencias infantiles en el entorno social próximo. Uno de los temas más significativos será las relaciones con los iguales. La actividad lúdica con menores del mismo sexo se convertirá en una fuente de aprendizajes importante para la reproducción de las actividades sexuadas. Así vemos cómo las niñas simbolizaban a través del juego el cuidado de bebés, la elaboración de comidas o la realización de labores vinculadas con el hogar, siempre bajo la vigilancia materna. Mientras, los niños, con mayor libertad para llevar a cabo sus acciones lúdicas y sin ninguna vigilancia, jugaban a hacer negocios, a realizar algún deporte competitivo o a explorar el entorno en busca de recursos para sus propios juegos. Transgredir las normas tradicionales de género en el juego entre niños y niñas supone en todos los casos la burla y humillación de los iguales<sup>12</sup>.

Serán sus experiencias en compañía de otros menores las que lleven a nuestros participantes a percibir también sus primeras identificaciones con la clase popular. Los protagonistas son conscientes desde la infancia de la existencia de otros niños y niñas con mayores recursos, pues tienen más juguetes, visten de modo distinto y realizan actividades de ocio completamente diferentes a las suyas. Ellos mismos se clasifican como «pobres» frente a estos otros niños de familias adineradas.

Junto a estas diferencias, aparecen otras vivencias relacionadas con figuras de poder como el alcalde, la Guardia Civil o el sacerdote. Las propias familias de los protagonistas

---

<sup>11</sup> MORGADO BERNAL, 2014; RUIZ-VARGAS, 2006.

<sup>12</sup> CANO HERRERA, 2001; GILMORE, 1994.

enseñan a los pequeños a respetar las acciones de estos agentes y a mostrarse sumisos ante ellas. Así, Paula cuenta cómo en una ocasión fue junto a su madre, con el poco presupuesto semanal que tenían, a comprar garbanzos y pan a un pueblo cercano a la capital. Un guardia que controlaba la zona les robó de forma arbitraria todo lo que compraron y no tuvo ningún tipo de piedad ante los lamentos de su madre, que no se reveló ante tal injusticia por miedo a las represalias.

Estas pésimas condiciones de vida a las que se enfrentan las familias más desfavorecidas y la represión que sufren harán florecer la enseñanza de un conjunto de valores propios de la clase popular, como son el sometimiento, el arraigo a la familia, la importancia del esfuerzo y del ahorro o la solidaridad, que calarán en la memoria de los protagonistas antes de su entrada a la escuela. De este modo, la empatía que caracterizaba las relaciones cotidianas de la clase popular permitía establecer vínculos afectivos que resultaban clave para favorecer una identidad colectiva y que eran transmitidos a los niños para que se diferenciaban de los grupos de poder<sup>13</sup>, aspectos que revelan la relación que se establece entre educación social e identidad.

## **2.2. Hacia la educación formal. Los recuerdos de la experiencia escolar**

Todos los protagonistas comienzan su escolaridad entre los seis y los ocho años. Las diferencias en relación con el tipo de centro público al que asisten marcarán sus recuerdos, aunque existen algunos puntos comunes en todos los testimonios.

El que más llama la atención es cómo les afecta la experiencia escolar en el plano emocional. La primera definición que hacen los participantes del centro educativo muestra una gran subjetividad mediada por los sentimientos que les produce la vivencia escolar. Locales faltos de recursos como el agua o la calefacción, sin materiales escolares y con escaso mobiliario son aspectos que perfilan la realidad escolar escondida en el fondo de la emoción. Junto a estos recuerdos, aparece una abundante presencia de simbología política y religiosa, en torno a la cual se organizan todas las rutinas escolares y sirve para moldear su identidad. Por ejemplo, Gloria recuerda fielmente cómo en la escuela estaban presentes el retrato de Franco, el de José Antonio Primo de Rivera, un crucifijo, un mapa político y otro físico de España y la divisa del yugo y las flechas, que, aunque se remontaba a la época de los Reyes Católicos, el Régimen la utilizó como estandarte de su ideología.

Algunos autores hablan en sus últimas investigaciones de la importancia de acercar la historia escolar a la memoria afectiva y emocional de los estudiantes, como una de las nuevas tendencias historiográficas<sup>14</sup>. Coincidiendo con esta línea de trabajo hemos descubierto cómo los recuerdos de los participantes en relación con la escuela se centran

---

<sup>13</sup> CAMARENA OCAMPO, 2003; CASPARD, 2009.

<sup>14</sup> ESCOLANO BENITO, 2018.

primero en los espacios vividos, caminan después por un sentimiento de identidad y pasan por último a la añoranza. Este conjunto de fases define una semántica que conduce directamente a la educación emocional y a la subjetividad humana, aspectos que no han sido tratados por la historiografía tradicional.

A partir de esta subjetividad, se dibuja también la figura del docente franquista, uno de los agentes educativos más influyentes para la infancia de clase popular. En esta figura confluyen una serie de cualidades que le diferencian del resto de población, pues tiene un aspecto cuidado, enseña con disciplina y posee unos rasgos morales que realzan su autoridad moral. Además, el sexo del maestro tendrá un papel fundamental para la conformación de la identidad de género del alumnado. Los varones parecen tener unas características comunes a los ojos de los narradores. Se trata de «personas serias, honradas y con principios rectos», valores que coinciden con el modelo masculino patriótico del momento. A las mujeres se las define en cambio con adjetivos como «educadas, discretas, ordenadas, católicas y con una fuerte pasión hacia la educación de la infancia», características que reproducen ese modelo maternal que se prolonga desde el ente familiar.

Las actividades que realizarán estos maestros en compañía de los discentes tendrán características distintas en función del sexo. Para ellos, la educación se basará principalmente en el aprendizaje de la lectura, la escritura, el cálculo y nociones de geografía e historia españolas. Para ellas, el recuerdo de la educación formal camina más por el aprendizaje de la costura, la religión y las reglas básicas de alfabetización.

En lo que sí apreciamos homogeneidad entre ambos sexos es en la disciplina escolar impuesta por el docente en el aula. El adoctrinamiento de los menores se alimenta gracias a una educación socioemocional que presenta una gran violencia física y psíquica y no es empática, aspectos que harán que los pequeños asuman un papel sumiso desde las primeras experiencias escolares. Los relatos nos han servido para ver cómo humillaciones, bofetadas, manotazos, tirones de pelo y de orejas, junto con otras penas corporales que provocaban dolor, sirvieron no solo para atemperar las conciencias infantiles y corregir sus malos hábitos, sino para que los pequeños aprendieran a acatar las órdenes del poder. La Ley Primaria de 1945 detalla cómo la disciplina escolar no solo era tolerada legalmente en el aula, sino que se consideraba necesaria para la corrección de los malos hábitos de la infancia y para transmitir los valores de patria y religión<sup>15</sup>.

Otro aspecto que destacar en el análisis de la educación formal es la experiencia que los menores tienen en contacto con sus iguales. Las aulas de las escuelas públicas estaban ocupadas mayoritariamente por alumnado de clase popular. Los protagonistas veían desde que comenzaban su escolaridad cómo sus compañeros más mayores abandonaban la escuela a partir de los nueve años para contribuir con la economía familiar. Esta acción les servirá como muestra para saber que su experiencia escolar no sería

---

<sup>15</sup> SONLLEVA VELASCO, 2019; VERGER, 2008.

duradera, por ello, tomaban esta etapa con especial ilusión. La ausencia de posibilidades económicas desde la familia y la escasez de modelos entre sus iguales que contradijeran las normas de clase hicieron que los participantes tuvieran un gran conformismo hacia el modelo de vida impuesto. Esta conclusión que también se refleja en otros estudios<sup>16</sup> lleva a los participantes a una memoria de la justificación, es decir, a explicar el modelo pasivo de resistencia que adoptaron ante la privación educativa que sufrieron.

El juego entre iguales en el espacio formal también marcará las experiencias educativas de los menores en la escuela. Los testimonios muestran cómo niños y niñas juegan separados en el patio de recreo, tanto en centros rurales como urbanos. Los maestros —y especialmente las maestras— vigilan de forma escrupulosa la actividad lúdica del alumnado en este espacio, no dudando en imponer todo tipo de reprimendas si apreciaban un mínimo contacto entre niños y niñas.

### **2.3. Inserción profesional y experiencias en la juventud**

La salida temprana de la escuela supone para los protagonistas del estudio el aprendizaje de un conjunto de enseñanzas en los primeros empleos, que terminarán de conformar su identidad. A pesar de que el Fuero del Trabajo de 1938 y la Ley de Contrato de Trabajo de 1944, promulgaban medidas para la protección de la infancia, como la prohibición del empleo nocturno a los niños o el establecimiento de la mayoría de edad laboral a los dieciocho años, estas mismas disposiciones permitían la ocupación de menores de catorce años en tareas agrícolas y familiares. Esta laguna legislativa favorece que los menores de clase popular, con una escasa cualificación académica y profesional, se vean sometidos a la precariedad laboral y a los abusos y las humillaciones de los grupos sociales con mayor poder. Por destacar un ejemplo, Paula nos cuenta cómo en su primera experiencia laboral, siendo niña y trabajando como asistente en una posada, un señor adinerado intentó abusar sexualmente de ella. Estas experiencias marcarán su juventud y su forma de entender la sexualidad.

La salida escolar temprana ayudará a que la descendencia de las clases populares franquistas ocupe cargos laborales que nunca llegarán a ser representativos para la ideología dominante y además serán el caldo de cultivo para vivir pésimas condiciones de trabajo y aceptarlas como única forma para subsistir, aspectos que dan muestras de esa función negativa de la escuela de regímenes totalitarios en la que se busca legitimar las desigualdades sociales<sup>17</sup>.

Además, el trabajo servirá para perpetuar las diferencias sexuales, que serán en la juventud cada vez mayores, gracias a las actitudes mantenidas en espacios de socialización<sup>18</sup>. Las distintas retribuciones para hombres y mujeres; la privación de la mujer al

<sup>16</sup> ESCOBAR LATAPÍ, 2012; SCHRIEWER, NICOLÁS MESEGUER, 2016.

<sup>17</sup> MARTÍN CRIADO, 2010.

<sup>18</sup> PITT-RIVERS, 1989.

acceso a determinados puestos de trabajo; o la consideración social del empleo remunerado en función del sexo son solo algunas de las notas más importantes que conformarán una identidad de clase y género.

No queremos olvidar en este punto las enseñanzas que nacen en el periodo adolescente a partir de los rituales de paso de cada sexo a la juventud. Para las mujeres, el acontecimiento biológico de la menstruación enseñará a las jóvenes, desde el silencio y el pudor, su paso hacia la vida adulta. El ocultismo con el que viven la menarquía, la falta de formación en este tipo de temas y la negativa de las madres a partir de este periodo, a que las jóvenes se relacionen con el sexo opuesto, marcarán emocionalmente a las participantes y harán florecer un conjunto de enseñanzas negativas en relación con el sexo.

En el caso de los hombres, los hitos que marcarán su paso a la vida adulta son la consideración rural de «mozo» y la posterior realización del servicio militar. Estos acontecimientos tendrán días marcados en el calendario para su conmemoración social. El servicio militar dará la posibilidad a los jóvenes de volver a tener contacto con el conocimiento, aspecto que las mujeres no podrán vivenciar en su etapa adolescente. Los testimonios reflejan cómo en esta instrucción solía ser frecuente el sometimiento a una férrea disciplina castrense. Además, los participantes recuerdan cómo era frecuente el aprendizaje de algunas nociones de Lengua, Geografía e Historia, ya trabajadas en el periodo escolar. Se demuestra así, como el servicio militar fue utilizado para afianzar los valores morales y patrios que el Régimen impuso para la construcción del modelo de masculinidad<sup>19</sup>.

## 2.4. Recuerdos de madurez

Las enseñanzas en la infancia y la adolescencia despertarán un determinado modelo social que los participantes cumplirán en la vida adulta. En el matrimonio y la descendencia verán cumplidas sus expectativas vitales y las de su entorno. Para las mujeres, la alianza matrimonial y el nacimiento de los hijos suponen la culminación del papel social para el que habían sido educadas, pero además es para ellas una forma de sobrevivir, ya que no disponen de alternativas al matrimonio para mantenerse económicamente. Para los hombres, ambos acontecimientos servirán para confirmar públicamente su masculinidad, pero, además, ellos verán en el matrimonio la posibilidad de seguir viendo atendidos sus cuidados tras el abandono de la vivienda de los progenitores, pues se les negó desde la infancia la posibilidad de ser autónomos en el hogar.

La investigación realizada amplía estudios previos<sup>20</sup> dando muestras de cómo la educación recibida por la infancia más vulnerable incide directamente en la vida adulta

---

<sup>19</sup> PUELL DE LA VILLA, 2001.

<sup>20</sup> SUBIRATS MARTORI, 2012; PEINADO RODRÍGUEZ, 2016.

y es especialmente negativa para las mujeres, que sienten tras el matrimonio inseguridad, pérdida de autonomía y falta de libertad.

En esta etapa de madurez los protagonistas reproducirán los mismos comportamientos que aprendieron de sus progenitores vinculados con el cumplimiento de la costumbre. De este modo, las mujeres seguirán siendo las encargadas del cuidado y de la educación de la descendencia, la realización de todas las tareas que se presentan en el hogar y la atención a las personas que están a cargo del seno familiar, como los enfermos y las personas de la tercera edad. Para los protagonistas masculinos, su vida adulta versará sobre el trabajo y un conjunto de responsabilidades sociales vinculadas con el cuidado de espacios públicos y la protección económica de los más débiles.

Junto a estas tareas, podemos apreciar como la asistencia semanal a liturgias religiosas por parte de los dos sexos y el sometimiento a los grupos de poder siguen siendo aspectos que se repiten en sus testimonios y que muestran cómo los participantes no transgreden en la vida adulta los patrones educativos que aprendieron en su niñez.

Después de este recorrido, la jubilación marcará un antes y un después en sus trayectorias. La educación recibida y las escasas posibilidades profesionales que tuvieron favorecerán que los participantes vivan la vejez volviendo a ser sometidos a la exclusión social.

Esta última etapa que se narra desde el presente refleja la proliferación de un abundante número de problemas para los protagonistas, pues a la soledad se unirán dificultades económicas y de salud que serán consecuencia directa de la educación recibida en etapas previas y que será concluyente para vivenciar la etapa de la vejez de forma negativa.

## **ALGUNAS CONCLUSIONES DEL ESTUDIO PRESENTADO**

La forma en la que los protagonistas del estudio narran su experiencia, entienden el mundo y se relacionan con él en todas las etapas de su vida está mediada por la educación que recibieron en la infancia a través de la familia, la escuela y la comunidad. El modelo educativo transmitido a través de estas tres agencias educadoras está marcado por el sexismo, el clasismo y la segregación, aspectos que impidieron a los participantes experimentar un desarrollo personal y profesional pleno y coartaron la oportunidad de manejar sus destinos. Privados de organizar la vida en sociedad y sometidos a situaciones de opresión, de explotación, de violencia, de precariedad y de abandono, su existencia quedó en manos del poder, que no tuvo ningún reparo en despojarles de su identidad individual y colectiva.

Las repercusiones de la educación recibida llegan hasta nuestros días en forma de problemas de salud, traumas, falta de consideración social y bajas pensiones, aspectos que limitan sus condiciones de vida e influyen en su estado emocional.

La investigación abre un debate en torno a la necesidad de dar voz a colectivos que no se han visto representados en el discurso histórico-educativo tradicional, como fórmula de

ampliar y mejorar el conocimiento sobre la educación en la dictadura franquista. Además, el análisis de los testimonios realizados permite valorar la importancia de una educación inclusiva, coeducativa y asentada en la plena convivencia entre grupos sociales ayudando a realizar una reflexión crítica sobre la realidad educativa que vivimos en nuestros días.

Los resultados del estudio han abierto nuevas líneas de investigación. La educación de las clases populares en los asilos franquistas; la utilización del castigo escolar como herramienta para el adoctrinamiento de la población más humilde; los procesos de nacionalización de la infancia de clase popular; o la conformación de la identidad de género de la clase popular son solo algunas de las líneas que estamos abordando actualmente.

## BIBLIOGRAFÍA

- BASSI FOLLARI, Javier Ernesto (2014). *Hacer una historia de vida. Decisiones clave en el proceso de investigación*. «Athenea Digital». 3:14, 129-170.
- BENAVIDES ANDRADES, María Angélica (2012). *Violencia política: recuperando y tejiendo la memoria entre dos generaciones a través de relatos de vida e imágenes*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- BERTAUX, Daniel (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- BOOTH, Tony (1998). *El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje*. In BARTON, Len, comp. *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata, pp. 253-271.
- CAMARENA OCAMPO, Mario (2003). *Recuerdos de mi barrio: memoria familiar e identidad*. «Cuicuilco». 27, 1-11.
- CANO HERRERA, Mercedes (2001). *Hombre y mujer en la cultura tradicional española*. Madrid: Actas.
- CARABAÑA MORALES, Julio (1983). *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CASPARD, Pierre (2009). *L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel*. «Histoire de l'éducation». 121, 67-82.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio, coord. (2002). *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*. Gijón: Trea.
- ESCOBAR LATAPÍ, Agustín (2012). *Trayectorias vitales de jóvenes pobres extremos mexicanos, o la vida después del Programa «Oportunidades»*. «Revista de Trabajo». 10, 185-204.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2018). *El giro afectivo en la historia de la formación humana: memoria de la escuela y emociones*. «Historia y Memoria de la Educación». 7, 391-422.
- FERRANDO PUIG, Emili (2006). *Fuentes orales e investigación histórica. Orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- GARNIER, Jean Pierre (2015). *La invisibilización urbana de las clases populares*. «Papeles de relaciones ecosociales y cambio global». 130, 29-45.
- GILMORE, David (1994). *Hacerse hombre: concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍN CRIADO, Enrique (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- MORGADO BERNAL, Ignacio (2014). *Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la memoria y la educación*. Barcelona: Ariel.
- PEINADO RODRÍGUEZ, Matilde (2016). «Las mujercitas del franquismo»: cómo enseñar y aprender un modelo de feminidad (1936-1969). «Estudios Feministas». 24:1, 281-293.

- PITT-RIVERS, Julián (1989). *Un pueblo de la sierra: Grazalema*. Madrid: Alianza Editorial.
- PUELL DE LA VILLA, Fernando (2001). *Educación de adultos en el servicio militar español*. «Historia de la Educación». 20, 307-331.
- RUIZ-VARGAS, José María (2006). *Trauma y memoria de la Guerra Civil y de la dictadura franquista*. «Hispania Nova». 6, 299-336.
- SCHRIEWER, Klaus; NICOLÁS MESEGUER, Manuel (2016). *El relato de justificación. Una herramienta para el análisis del franquismo*. «Revista Murciana de Antropología». 23, 85-102.
- SONLLEVA VELASCO, Miriam (2019). *Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951)*. «História da Educação». 23, 1-37.
- SUBIRATS MARTORI, Marina (2012). *Barcelona: de la necesidad a la libertad. Las clases sociales en los albores del siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.
- THOMPSON, Paul (1988). *La voz del pasado. Historia oral*. Valencia: Alfons El Magnànim.
- TORRES MULAS, Rafael (2006). *Víctimas de la victoria*. Madrid: Oberón.
- VERGER, Jacques (2008). *École et violence: faits, perception, discours*. «Histoire de l'éducation». 2:118, 5-10.
- YUSTA RODRIGO, Mercedes (2014). *El pasado como trauma. Historia, memoria y «recuperación de la memoria histórica» en la España actual*. «Pandora». 12, 23-41.