

DEL MAGISTERIO FRANQUISTA A LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: EL CASO DE LA MAESTRA ATILANA FRAILE

*From Franco's Teaching Methods to Pedagogical Renewal:
The case of Teacher Atilana Fraile*

César Santos Pérez*

Universidad de Extremadura

<https://orcid.org/0009-0009-8566-7536>

Miguel Ángel López Gajardo

Universidad de Extremadura

<https://orcid.org/0000-0001-8364-7632>

Palabras clave

Franquismo educativo
Renovación pedagógica
Nacional-catolicismo
Formación docente histórica
Transformación educativa

RESUMEN: Atilana Fraile Vadillo, maestra rural formada durante el franquismo, es el eje de este estudio, que analiza su trayectoria profesional a partir del examen de sus cuadernos de campo y su testimonio vital. La investigación evidencia la impronta del modelo pedagógico formativo franquista y el proceso de transición hacia enfoques metodológicos más renovadores en su trayectoria docente. Inspirada por Rosa Sensat y Paulo Freire, protagonizó una transformación educativa significativa en contextos rurales desfavorecidos. Este trabajo contribuye a la recuperación de la memoria docente femenina y visibiliza el papel de las maestras como agentes de cambio en escenarios adversos.

Keywords

Educational Francoism
Pedagogical renewal
National Catholicism
Historical teacher training
Educational transformation

ABSTRACT: Atilana Fraile Vadillo, a rural teacher trained under Francoism, is the central figure of this study, which analyses her professional trajectory through the examination of her teaching notebooks and personal testimony. The research highlights the imprint of the Francoist formative pedagogical model and the process of transition toward more innovative methodological approaches in her teaching career. Inspired by Rosa Sensat and Paulo Freire, she led a significant educational transformation in disadvantaged rural contexts. This work contributes to the recovery of female teaching memory and sheds light on the role of women educators as agents of change in adverse educational settings.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el franquismo, la escuela fue un instrumento de control que, a través de valores nacionalistas y religiosos, fomentaba la obediencia y silenciaba el pensamiento crítico (González Pérez, 2018; Martín Fraile *et al.*, 2024; Viñao, 2014). Este modelo impregnó el currículo y las identidades de género, relegando

* Correspondencia a / Corresponding author: César Santos Pérez. Universidad de Extremadura (España) – santosperezcesar1@gmail.com – <https://orcid.org/0009-0009-8566-7536>

Cómo citar / How to cite: Santos Pérez, César; López Gajardo, Miguel Ángel (2025). «Del magisterio Franquista a la renovación pedagógica: el caso de la maestra Atilana Fraile», Cabás, 34, 250-270. (<https://doi.org/10.1387/cabas.27629>).

Recibido: 24 junio, 2025; aceptado: 31 octubre, 2025.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

a la mujer a un papel sumiso y doméstico (Parra Nieto *et al.*, 2021). La disciplina docente reforzaba este adoctrinamiento político (Martín Fraile, 2017). Con la Transición, surgieron propuestas pedagógicas críticas y democráticas, que otorgaron un papel activo al alumnado, un rol clave al docente rural y fomentaron la educación de adultos como motores de transformación social (Groves, 2011; Groves, 2017). En este contexto de cambio y renovación educativa se inscribe la trayectoria de Atilana Fraile Vadillo, una maestra extremeña nacida en Cabezuela del Valle (Cáceres) en 1947, cuya vida profesional estuvo marcada por la ilusión y el compromiso con la educación en valores. Tras obtener el título de maestra en 1964 en la Escuela del Magisterio de la Sagrada Familia de Plasencia y convalidar su formación en Salamanca, inició su carrera en Cataluña, donde trabajó en diversos centros privados y públicos, destacando su esfuerzo por adaptarse a las nuevas metodologías y lenguas, logrando la acreditación en catalán en 1987. Su trayectoria la llevó a participar en innovadores grupos de trabajo sobre metodología de rincones. En 1988 regresó a Extremadura, donde ejerció como directora en colegios rurales hasta su jubilación en 2008. Apasionada por su profesión, siempre defendió una enseñanza inclusiva y respetuosa con el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Este estudio pretende preservar el patrimonio histórico educativo y dar voz a la memoria docente femenina, siendo su objetivo analizar su formación docente durante la dictadura, sus prácticas educativas posteriores y la evolución de su enseñanza (Milito y Groves, 2013; Parra Nieto *et al.*, 2021), mediante un análisis documental histórico y temático de sus cuadernos de campo realizados durante sus prácticas en Magisterio, junto con un análisis fenomenológico interpretativo de una entrevista semiestructurada que reconstruye su trayectoria profesional.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA E HISTÓRICA

A continuación, se aborda la fundamentación teórica que se desarrollaban en los contextos histórico-educativos en los que transcurrieron la formación y trayectoria docente de Atilana Fraile.

2.1. Escuela del magisterio de la Sagrada Familia

Para comprender los cuadernos de campo de Atilana Fraile, es necesario situarse en su contexto de origen. La Escuela de Magisterio «Sagrada Familia» fue fundada en 1958 en Plasencia por las monjas de la Sagrada Familia de Burdeos (Armero, 2008; Mateos, 2015). Ubicada en la Casa del Deán, funcionó hasta 1969 como parte de una red de instituciones religiosas impulsadas por el franquismo para formar maestras que perpetuaran los valores del régimen y la Iglesia, mediante una educación basada en el nacionalismo, la moral católica, la segregación de género y la obediencia (Sánchez De la Calle, 2009; Zaballos, 2012). Estas escuelas ofrecían alojamiento, manutención y formación religiosa, convirtiéndose en un entorno familiar y clave en la feminización del magisterio local (Armero, 2008). Además, seguían las directrices de la diócesis de Salamanca, que promovía congregaciones femeninas en ciudades como Plasencia para formar maestras afines al ideario nacional-católico (Alonso, 2012). Este control se afianzó con leyes como el Concordato con la Santa Sede (1953), que otorgó a la Iglesia autoridad sobre el currículo, reforzando estereotipos de género mediante asignaturas como Labores del Hogar o Corte y Confección, incluso la vestimenta de las alumnas era supervisada por las profesoras (Zaballos, 2012).

Imagen 1. Edificio de la Escuela del Magisterio «Sagrada Familia» en Plasencia (Casa del Deán)



Fuente: fotografía de los autores.

2.2. Formación docente Franquista

Este centro seguía el sistema educativo franquista, concebido como herramienta de control político y social para consolidar los valores del régimen (Cruz Sayavera, 2016; Viñao, 2014). El profesorado fue clave en la transmisión de estos ideales (González Pérez, 2018), mediante un currículo diferenciado que priorizaba obediencia y disciplina, en línea con un proyecto de «reconstrucción nacional» sustentado en el nacional-catolicismo como eje de control social (Parra Nieto *et al.*, 2024). Los programas educativos no solo enseñaban contenidos, sino que moldeaban comportamientos. Cruz Sayavera (2016) señala que se prohibía el pensamiento crítico y se promovía una identidad nacional homogénea, lo que se reflejaba en una formación docente diseñada para perpetuar la ideología del régimen. Libros de texto y cuadernos exaltaban la Guerra Civil como «cruzada patriótica», fomentando lealtad y obediencia (Martín Fraile *et al.*, 2024). Además, el régimen seleccionaba al profesorado según criterios políticos y religiosos, excluyendo a quienes no mostraran plena adhesión (González Pérez, 2018). Oraciones diarias, asignaturas de religión, la vocación docente como llamada divina y la decoración escolar con símbolos nacional-católicos (Martín Fraile, 2017) reforzaban esta influencia (González Pérez, 2018). Los cuadernos de campo recogen esa impregnación religiosa con alusiones a la obediencia a Dios y la exaltación moral cristiana (Martín Fraile, 2017; Viñao,

2014). Además, la Iglesia contribuyó a mantener un sistema educativo segregado por género, reforzando roles tradicionales mediante la supervisión de instituciones femeninas (González Pérez, 2018). La educación femenina promovía valores que limitaban a las mujeres al ámbito doméstico. Asignaturas como «Labores del hogar» eran centrales en el currículo desde el bachillerato hasta la carrera (Grana y Alonso, 2009), junto con manuales de urbanidad que inculcaban la administración del hogar y la crianza como función principal femenina (Martín Fraile y Ramos Ruiz, 2015). Las maestras eran formadas mediante lecciones y prácticas que reproducían modelos de conducta afines al régimen (Cruz Sayavera, 2016), lo que limitaba su desarrollo profesional (González Delgado y Groves, 2020). Martín Fraile (2017) señala que estas prácticas consistían en escuchar la lección, interpretarla y representarla visualmente. Esta estructura ideológica y pedagógica estuvo respaldada por un marco legislativo que la institucionalizaba. El Decreto 378/1937 estipulaba que las mujeres debían ser «buenas patriotas, cristianas y esposas» (Viñao, 2014). La Ley de Educación Primaria (1945), citada en Martín Fraile (2017), consolidó el control de la Iglesia sobre contenidos y metodologías (Martín Fraile *et al.*, 2024) e introdujo una estructura más racional del sistema y algunos cambios pedagógicos como la enseñanza por objetivos, sin alterar su carácter autoritario y segregador.

2.3. Movimientos de renovación pedagógica, pedagogías transformadoras y docencia rural como agente de cambio

Tras la dictadura, muchos valores franquistas perduraron en el sistema educativo, sobre todo en zonas rurales y sectores conservadores (Groves, 2011). España inició una transición democrática y educativa orientada a la modernización. El fin de la segregación de género supuso un punto de inflexión al permitir una formación más equitativa para las mujeres (Nieto *et al.*, 2024). Martín Fraile (2017) destaca que esta transición se apoyó en una nueva reforma educativa impulsada por la nueva legislación educativa. La LODE (1985) avanzó hacia la equidad, reconociendo el derecho a una educación básica de calidad y promoviendo la participación educativa. La Constitución de 1978 trajo consigo otra reforma educativa, la LOGSE (1990) supuso una ruptura más profunda al implantar una educación comprensiva, y establecer la atención a la diversidad, fomentando metodologías activas y nuevas especialidades docentes para una educación más inclusiva vinculada a la Escuela Nueva (Martín Fraile, 2017). En este contexto, se revalorizó la figura docente, así como los movimientos de renovación pedagógica se consolidaron como referentes frente al modelo autoritario franquista (Esteruelas *et al.*, 2015; Groves, 2016; Dávila, 2018; Parcerisa *et al.*, 2023).

Según Melcón *et al.* (2007), estos movimientos fueron clave para cuestionar el modelo patriarcal y autoritario heredado del franquismo, introduciendo prácticas igualitarias en las aulas. Se destaca el movimiento Rosa Sensat en Cataluña, que defendía una pedagogía activa y centrada en el alumnado, uniendo libertad educativa con compromiso social y cultural (Codina, 2010; Esteruelas *et al.*, 2015). Según Martín Fraile (2017), estas corrientes apostaban por una educación personalizada, evaluación continua y programación didáctica adaptada a intereses y necesidades individuales, fomentando el aprendizaje cooperativo, la creatividad y el diálogo. Parcerisa *et al.* (2023) subrayan que las escuelas de verano de Rosa Sensat ofrecían herramientas prácticas que facilitaban metodologías innovadoras (Codina, 2002). Estas propuestas transformaron la dinámica de aula y, como indica Groves (2012), generaron redes de docentes que compartían experiencias y promovían una comunidad educativa crítica. Los maestros formados bajo este enfoque profundizaron en los fundamentos pedagógicos del movimiento, enriqueciendo el sistema educativo y favoreciendo su democratización e inclusión (Esteruelas *et al.*, 2015). No obstante, Milito y Groves (2013) advierten que parte de su impacto transformador fue limitado por los restos franquistas que aún existían en las instituciones, aunque su legado persiste como símbolo de resistencia pedagógica.

Otro movimiento clave fue el influido por el pensamiento de Freire. Este proponía una pedagogía dialógica, donde el alumnado participaba activamente en la construcción del conocimiento, lo que supuso un giro frente al autoritarismo educativo (Prieto González, 2016). Groves (2016) añade que, su enfoque impactó notablemente en la renovación pedagógica en España, especialmente en la educación de adultos. Su propuesta de alfabetización crítica y emancipación educativa ofrecía herramientas para superar las limitaciones del sistema franquista, impulsando prácticas más democráticas y participativas y promoviendo debates sobre derechos humanos y empoderamiento en contextos desfavorecidos (Milito y Groves, 2013).

El movimiento Freinet resurgió en los años 60 como una corriente que unía renovación educativa y transformación social. Este movimiento, con sus técnicas de cooperación y expresión libre, favoreció el desarrollo de la coeducación docente y la ruptura de estereotipos de género en las escuelas (Melcón *et al.*, 2007). Defendiendo una educación participativa y basada en valores democráticos, con docentes como agentes de cambio cultural y educativo. Pese a las resistencias institucionales, los defensores del movimiento lograron tejer redes de colaboración por toda España como alternativa al modelo autoritario (Groves, 2017). Durante la transición, se consolidó como vía de transformación social, promoviendo conciencia crítica y participación democrática (Groves, 2011). Por último, la docencia rural ha sido clave en la transformación educativa y social de comunidades marginadas, al ejercer no sólo como transmisores de conocimientos, sino como mediadores entre la escuela y su entorno, promoviendo la alfabetización, la cohesión social y el pensamiento crítico (Groves, 2016; Martín Fraile, 2017). En contextos marcados por la escasez de recursos y las desigualdades, estos docentes extendieron su labor más allá del aula, convirtiéndose en referentes culturales capaces de adaptar metodologías activas e inclusivas a las necesidades del alumnado y de la comunidad, fomentando así una educación más humana y transformadora (Groves, 2017). Sus experiencias, relatadas desde la vivencia y el compromiso, reflejan trayectorias marcadas por la entrega, la creatividad y el vínculo afectivo, haciendo de la escuela rural un espacio de resistencia pedagógica y transformación colectiva (Terán, 2009). Todo ello refuerza el papel histórico de la docencia rural como agente esencial en la construcción de comunidades más justas, participativas y conscientes (Molina y Sanchidrián, 2023).

2.4. Objetivos del Estudio

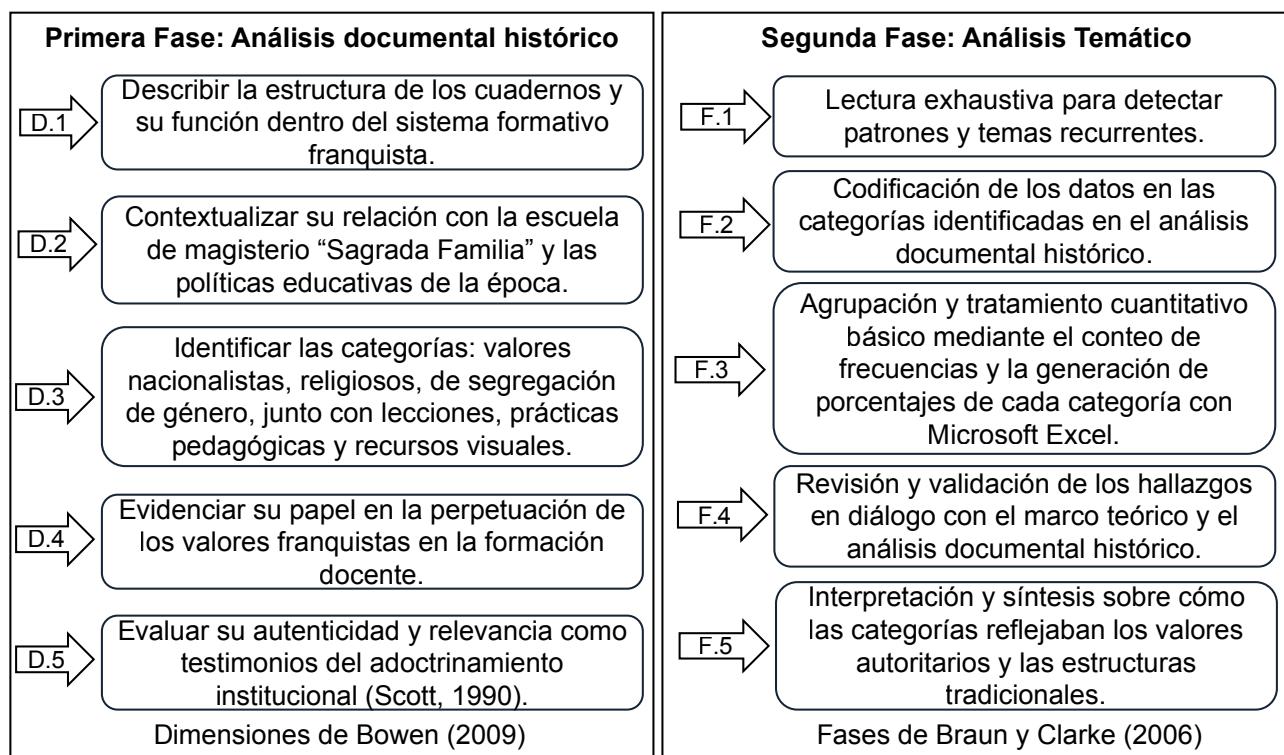
Este estudio explora la formación docente de Atilana Fraile durante un periodo caracterizado por prácticas educativas nacional-religiosas (González Pérez, 2018; Viñao, 2014), especialmente en la educación femenina, donde se promovían valores de obediencia y segregación de género (Martín Fraile y Ramos Ruiz, 2015; Parra Nieto *et al.*, 2021). Asimismo, se abordarán sus prácticas docentes posteriores en un contexto de cambio pedagógico, marcado por las metodologías renovadoras y la necesidad de una formación continua (Codina, 2002; Milito y Groves, 2013). Por tanto, el objetivo principal es analizar su formación docente durante el franquismo, su trayectoria profesional y los procesos de renovación pedagógica que fue incorporando, así como la comparación desde dicha formación hasta la consolidación de prácticas pedagógicas renovadoras a lo largo del tiempo. A través del estudio de los cuadernos de campo y el análisis del testimonio de Atilana, se explorará la tensión entre la formación franquista y la renovación pedagógica en la postdictadura. El trabajo también pretende poner en valor la memoria docente femenina, valorando el papel transformador de la maestra en contextos adversos (Martín Fraile *et al.*, 2024). Este objetivo pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación que guían la elaboración de este. En primer lugar, ¿Cómo fue la Escuela del Magisterio «Sagrada Familia» de Plasencia durante la elaboración de los cuadernos?, y ¿De qué manera estos reflejan el modelo pedagógico impuesto por el franquismo, limitando sus lecciones y prácticas pedagógicas el pensamiento crítico? En segundo lugar, ¿Cómo se desarrolló su trayectoria docente en relación con la incorporación de metodologías renovadoras

promovidas por movimientos de renovación pedagógica? ¿Y cómo se desarrolló su implicación en la educación de adultos y su papel como docente rural integrando recursos locales? Y, por último, ¿En qué medida influyó la formación inicial recibida durante el franquismo en la evolución de las prácticas docentes de Atilana, y qué tensiones surgieron entre los valores tradicionales del régimen y las estrategias pedagógicas renovadoras que adoptó en contextos de cambio?

3. METODOLOGÍA

La metodología del estudio se estructura a partir de dos ejes de análisis complementarios. En el primer eje, se analizaron dos cuadernos de campo: Prácticas Pedagógicas de 2.º de Magisterio (1963) y Prácticas de Observación de 3.º de Magisterio (1964). Ambos fueron digitalizados con el fin de preservar su formato original, su fidelidad documental y se encuentran referenciados, transcritos por uno de los autores de este artículo. El procedimiento metodológico se articuló en dos fases complementarias permitiendo contextualizar y desentrañar los contenidos presentes. La siguiente imagen muestra cómo la primera fase siguió las dimensiones de Bowen (2009) para el análisis documental histórico y la segunda fase se desarrolló según las fases de Braun y Clarke (2006) para el análisis temático:

Imagen 2. Procedimiento de Análisis de Datos de los Cuadernos



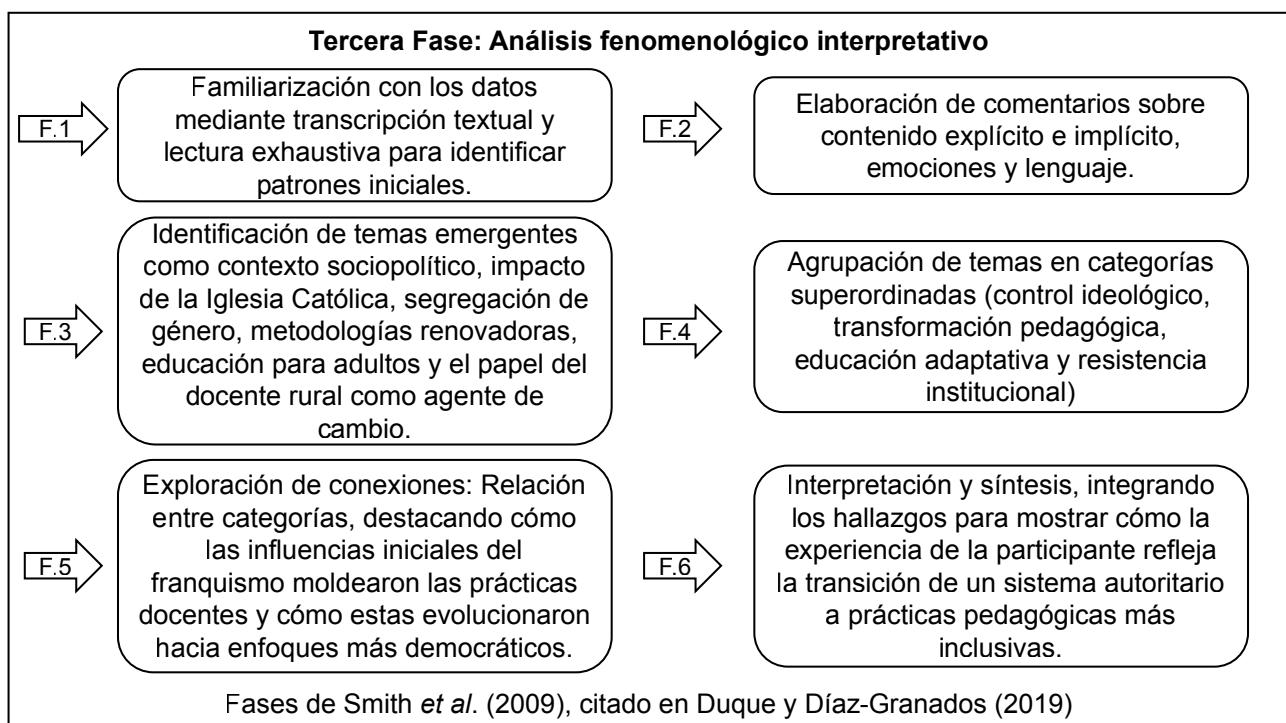
Fuente: elaboración propia.

En el segundo eje, se diseñó una entrevista semiestructurada específica para este estudio, compuesta por diez preguntas clave en torno al contexto político del franquismo, la formación inicial, la incorporación de metodologías innovadoras y los desafíos encontrados en el ejercicio docente. Un ejemplo de las

preguntas formuladas fue: «¿Cómo influyó la formación religiosa en su práctica docente inicial?». La entrevista a Atilana (Fraile Vadillo, 2025), tuvo una duración aproximada de 90 minutos, fue realizada de forma presencial en un espacio privado, y se transcribió de manera íntegra para captar tanto el contenido verbal como los matices emocionales que enriquecieron el análisis. Se obtuvo el consentimiento informado de la participante, quien fue debidamente informada sobre el propósito del estudio, los procedimientos implicados y el uso de los datos recogidos, respetando en todo momento su privacidad y sus derechos como informante clave.

En relación con el enfoque metodológico, se optó por un enfoque cualitativo basado en un análisis fenomenológico interpretativo. Este pretende explorar cómo vivió su formación en un contexto autoritario y cómo transitó hacia prácticas pedagógicas más renovadoras, queriendo proporcionar una comprensión profunda de las dinámicas de adoctrinamiento, así como del papel de la participante como agente de cambio pedagógico. El análisis de los datos se muestra en la siguiente imagen, comprendiendo la tercera fase del estudio. Esta siguió las fases establecidas por Smith *et al.* (2009), tal como aparecen descritas en Duque y Aristizábal (2019).

Imagen 3. Procedimiento de Análisis de Datos de la Entrevista



Fuente: elaboración propia.

Para reforzar la validez y fiabilidad del estudio, se aplicó una triangulación metodológica que integró el análisis documental histórico, el análisis temático y el análisis fenomenológico interpretativo. Esta combinación, tal como señalan Okuda y Gómez (2005), permite abordar el fenómeno desde múltiples perspectivas, reduciendo posibles sesgos y aumentando la consistencia de los hallazgos. La integración de estos enfoques no sólo contextualizó los cuadernos en el marco ideológico y pedagógico del sistema educativo franquista, sino que también facilitó la identificación de patrones y prácticas significativas. Además, la incorporación del análisis fenomenológico interpretativo posibilitó una interpretación

estructurada de la experiencia vivida por la docente, mediante la transcripción literal y la doble revisión de los datos, lo que fortaleció la coherencia interna del análisis (Duque y Aristizábal, 2019).

4. RESULTADOS

Los principales hallazgos del estudio se mostrarán por orden cronológico a la trayectoria docente. Respecto a los cuadernos, se han analizado 315 códigos distribuidos entre ambos cuadernos de campo, siendo el de 1963 el que concentra una mayor cantidad de registros (232 frente a 83 del cuaderno de 1964). No obstante, antes de dar paso a ellos, es conveniente tratar los hallazgos de la institución que los supervisaba.

4.1. Escuela del magisterio «Sagrada Familia» de Plasencia

Los cuadernos fueron escritos como actividad práctica en la Escuela del Magisterio «Sagrada Familia». Esta institución ofrecía una formación docente profundamente influída por el ideario nacional-católico y una estricta segregación de género. Los cuadernos de campo analizados (imagen 4) reflejan un modelo pedagógico tradicional, unidireccional y autoritario, donde predominan los métodos expositivos y una participación pasiva del alumnado. La enseñanza se articulaba en torno a valores afines al régimen, con una clara función adoctrinadora que trasciende lo académico para moldear conductas y mentalidades.

Imagen 4. Cuadernos de Campo (portadas)



Fuente: Fraile Vadillo, 1963 y 1964.

Dicha práctica refuerza los contenidos alineados con el régimen, subrayando la autoridad de las monjas como formadoras y del internado como espacio de socialización femenina, donde se fomentaba un ideal de mujer sumisa dedicada al cuidado del hogar y la patria (Fraile Vadillo, 1963 y 1964). Asimismo, la organización escolar estaba marcada por una disciplina estricta y jerarquizada, con escasa cabida para la innovación pedagógica o el pensamiento crítico. No obstante, los cuadernos también evidencian que la experiencia práctica con niñas pequeñas y el vínculo con el entorno local aportaban una dimensión vivencial y emocional significativa al proceso formativo, permitiendo a las futuras maestras conectar, aunque de forma limitada, con realidades sociales más allá del discurso oficial.

4.2. Valores nacionalistas

En ambos cuadernos de campo se observa una presencia similar de contenidos relacionados con los valores nacionalistas, representando un 6,03% del total. Esta categoría se exemplifica en la imagen 5, que muestra una nube de palabras con los principales términos asociados. Estos valores se promueven a través de actividades como celebrar el día de la raza o cantar himnos patrióticos. Proyectándose una identidad nacional homogénea, en la que se entrelazan referencias locales como monumentos extremeños, figuras históricas masculinas o danzas folklóricas con el imaginario nacional, consolidando así un sentimiento de pertenencia alineado con los intereses del régimen.

Imagen 5. Nube de palabras sobre los valores nacionalistas



Fuente: elaboración propia. A partir de Wordart.

4.3. Religión y su moralidad

La categoría de religión y moral aparece con mayor presencia en el cuaderno de 1964 (8,43%) respecto al de 1963 (6,90%), lo que refleja una continuidad del enfoque confesional en la formación. La imagen 6 ilustra visualmente esta tendencia a través de una nube de palabras con los códigos más frecuentes, articulados en torno a la enseñanza de Dios, la creación divina, el bautismo como vía para la redención del pecado original. Así como, la constante presencia de símbolos y contenidos catequéticos en la práctica docente. Esta dimensión no solo cumple una función educativa, sino que actúa como un mecanismo de control moral y social, orientando la formación de las futuras maestras hacia el modelo de mujer católica, piadosa y obediente.

Imagen 6. Nube de palabras sobre la religión y su moralidad



Fuente: elaboración propia. A partir de Wordart.

4.4. Segregación de género

La segregación de género experimenta un aumento en el segundo cuaderno, pasando del 12,93% en 1963 al 19,28% en 1964, lo que evidencia una fuerte persistencia de esta práctica. Esta dinámica se visualiza en la imagen 7, que recoge los términos clave extraídos y emerge como un eje transversal. Se manifiesta a través de bailes regionales, manualidades y el uso repetitivo del femenino en el lenguaje, así como el ensalzamiento de figuras históricas únicamente masculinas visibilizando un currículo específicamente diseñado para reforzar el rol doméstico femenino.

Imagen 7. Nube de palabras sobre la segregación de género



Fuente: elaboración propia. A partir de Wordart.

4.5. Lecciones

Las referencias a lecciones ocupan una parte destacada en ambos registros, con un 27,16% en 1963 y un 22,89% en 1964, lo que refleja la importancia atribuida a esta dimensión didáctica. La imagen 8 acompaña esta categoría con una nube de palabras representativa de las lecciones recibidas. Estas transmiten los conocimientos básicos según los principios del régimen, reflejando una planificación homogénea y prescriptiva que no deja margen a la innovación y que se centra en el aprendizaje sobre contenidos enciclopédicos, con un marcado carácter memorístico y repetitivo.

Imagen 8. Nube de palabras sobre las lecciones recibidas



Fuente: elaboración propia. A partir de Wordart.

4.6. Prácticas pedagógicas docentes en su formación

Las lecciones se complementan con prácticas pedagógicas unidireccionales, donde las monjas adoptan un rol autoritario y jerárquico, actuando como únicas transmisoras del conocimiento. La metodología se caracteriza por la exposición oral, el dictado y el uso de preguntas cerradas, limitando la participación crítica y activa de las alumnas y reforzando la disciplina en el aula. Estas prácticas tienen un peso especialmente notable en el cuaderno de 1963 (34,48%), aunque su presencia desciende a un 19,28% en el de 1964. La imagen 9 proporciona una síntesis visual de los principales conceptos más repetidos.

Imagen 9. Nube de palabras sobre las prácticas pedagógicas



Fuente: elaboración propia. A partir de Wordart.

4.7. Recursos visuales

Asimismo, los recursos visuales empleados láminas ilustradas, mapas coloreados en el encerado, espigas de trigo o figuras religiosas no solo buscan apoyar el aprendizaje, sino también fortalecer el adoctrinamiento mediante imágenes que ensalzan el orden natural y divino, la patria y la feminidad tradicional.

Imagen 10. Nube de palabras sobre los recursos visuales



Fuente: elaboración propia. A partir de Wordart.

Su uso adquiere mayor protagonismo en el segundo cuaderno (24,10%) frente al primero (12,50%), sugiriendo una posible evolución en el enfoque didáctico. La figura anterior ilustra estos recursos al ejemplificar tales recursos.

Tabla 1

Iconografía nacional-religiosa en los cuadernos de campo

| | | | |
|---|---|--|---|
| <i>Imagen de Dios</i> (Fraile Vadillo, 1963, p. 1) |  | <i>Puente de Cabezuela del Valle</i> (Fraile Vadillo, 1963, p. 17) |  |
| <i>Campanario de Plasencia</i> (Fraile Vadillo, 1963, p. 27) |  | <i>Catedral Placentina</i> (Fraile Vadillo, 1963, p. 29) |  |
| <i>Puerta de palmas de Badajoz</i> (Fraile Vadillo, 1964, p. 5) |  | <i>Agricultores extremeños</i> (Fraile Vadillo, 1964, p. 6) |  |
| <i>San José, María y Jesús</i> (Fraile Vadillo, 1964, p. 9) |  | <i>Bautismo</i> (Fraile Vadillo, 1964, p. 9) |  |
| <i>Apóstoles</i> (Fraile Vadillo, 1964, p. 10) |  | <i>Dios y Jesús</i> (Fraile Vadillo, 1964, p. 17) |  |
| <i>Sello institucional</i> (Fraile Vadillo, 1963; Fraile Vadillo, 1964). | |  | |

Fuente: elaboración propia, a partir de Fraile Vadillo, 1963 y 1964, transcritos por Santos Pérez.

Incluso cuando se abordan temas con potencial reflexivo, estos son resignificados bajo un discurso patriótico-religioso, como se evidencia en referencias que invitan a dar gracias a Dios por los sentidos o a afirmar que España tiene buenos profesionales. Este enfoque era validado mediante el sello institucional que simbolizaba la aprobación docente y el control de calidad ideológico. Sirva de ejemplo de estos recursos visuales la tabla anterior.

4.8. Renovación pedagógica

Tras acabar la formación de Magisterio, la maestra Atilana Fraile empezó a trabajar en diferentes centros fuera de Extremadura, dando paso al inicio de su trayectoria docente, la cual se caracterizó por la adaptación constante en su enseñanza.

Empezando por los movimientos de renovación pedagógica. Estos se incorporaron progresivamente en sus enseñanzas, marcando una transición hacia enfoques participativos alejados del franquismo. El testimonio recogido muestra una implicación directa en formaciones promovidas por Rosa Sensat en campamentos de verano y Freire, lo que supuso un giro significativo respecto al modelo tradicional aprendido en su formación. También participó en cursos realizados en Vilanova centrados en educación especial, educación física y metodologías centradas en el alumnado. Estas metodologías adquirieron una dimensión especial, al enraizarse en la vida cotidiana del alumnado y conectar el saber escolar con el entorno físico y cultural. La entrevistada, Atilana Fraile, narra cómo integró el medio natural en el aula mediante estrategias como la metodología de rincones y el uso de elementos del entorno como conchas, arena, árboles, trigo o frutos tanto en Cataluña como en Extremadura. Esta conexión con la naturaleza no solo enriquecía el aprendizaje, sino que también fortalecía el vínculo afectivo del alumnado con su entorno. Esta trayectoria vital también implicó adaptaciones lingüísticas, como el aprendizaje del catalán: «en Cataluña tuve que aprender catalán para poder quedarme allí trabajando, ya que empezaron a exigirlo» (Fraile Vadillo, 2025, p. 4). Su enfoque renovador fue consolidándose como una seña de identidad profesional.

4.9. Alfabetización de adultos

Por otra parte, los hallazgos muestran cómo la educación de adultos también fue un pilar clave. Está evolucionó desde un enfoque inicial centrado en la alfabetización básica hacia uno más crítico y práctico, alineado con las necesidades y con las metodologías de Freire y Freinet. Durante sus primeras experiencias, la enseñanza se limitaba a contenidos esenciales como lectura, escritura y cálculo, reflejando la influencia de su formación inicial. Sin embargo, con el tiempo, Atilana adoptó estrategias renovadoras, enfocándose en las necesidades concretas de los estudiantes: «Pasamos a centrarnos más en los contenidos específicos que el alumnado necesitaba aprender, dejando de lado, de forma progresiva, los valores impuestos por el régimen» (Fraile Vadillo, 2025, p. 7). Este tránsito fue acompañado de un cambio en la perspectiva docente, que pasó de transmitir valores pre establecidos a fomentar la autonomía, el pensamiento crítico y la funcionalidad del aprendizaje. Incorporándose en actividades como la enseñanza moral y ética, conectando la educación con sus realidades locales. En contextos rurales, este enfoque fue especialmente significativo, promoviendo no solo la alfabetización funcional, sino también la cohesión social en comunidades desfavorecidas. Su trabajo con personas adultas no se limitó a la instrucción académica, sino que implicó una implicación emocional y comunitaria, reflejando el espíritu transformador de la educación popular.

4.10. Maestra rural

Por último, en relación con la figura del docente rural como mediador cultural y educativo, el testimonio de Atilana Fraile permite visibilizar una dimensión profundamente transformadora. Lejos de reproducir mecánicamente modelos pedagógicos tradicionales, Atilana construyó una práctica docente enraizada en el territorio, adaptando las metodologías renovadoras a la realidad concreta de las comunidades rurales. Esta capacidad de conexión con el entorno se materializó desde sus primeros años en Cataluña, donde realizaba salidas al mar e integraba elementos como conchas, arena de playa o piedras en las dinámicas escolares, rompiendo con la lógica del aula cerrada. Posteriormente, al trasladarse a Extremadura (concretamente al Valle del Jerte) adaptó esa misma filosofía a un nuevo paisaje, utilizando hojas, cerezas, trigo, ramas o frutos del campo como materiales pedagógicos vivos, generando así experiencias de aprendizaje contextualizadas y multisensoriales. Tal como relata: «En el CRA (Colegio Rural Agrupado) de Rebollar, trabajé con alumnado de diferente edad. Además, procuré siempre incorporar materiales relacionados con el entorno» (Fraile Vadillo, 2025, p. 5).

Su labor como docente rural fue más allá de los márgenes curriculares, activando procesos de participación y revalorización del patrimonio natural y cultural del territorio. Esta actuación no solo fomentó el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico, sino que también promovió una identidad educativa propia, en la que la escuela se convertía en un espacio de encuentro entre saberes escolares y saberes populares. El hecho de trabajar en un CRA, con alumnado de distintas edades en una misma aula, la llevó a implementar metodologías inclusivas como los rincones y a diseñar adaptaciones específicas para el alumnado con dificultades, consolidando una práctica que respondía simultáneamente a la diversidad y al arraigo. En este sentido, la figura de Atilana encarna una renovación no sólo metodológica, sino también ética y territorial, entendiendo que educar en lo rural exige una sensibilidad especial para transformar el contexto desde dentro. Finalmente, la implementación de estas metodologías fue valorada positivamente por la inspección educativa, llegando a ser nombrada directora tras una visita en la que el inspector observó su programación, el uso de rincones y materiales naturales.

4.11. Evolución de sus prácticas docentes

Esta evolución se sintetiza en la figura comparativa que se muestra a continuación:

Imagen 11. Síntesis comparativa

| | Formación Docente | Trayectoria Docente |
|---------------------|--|---|
| Contexto | Escuela del Magisterio "Sagrada Familia" (Plasencia), bajo ideario nacional-católico y segregación de género. | Diversos centros rurales y urbanos (Cataluña y Extremadura). Contextos con variedad lingüística, cultural y social. |
| Ideología | Adoctrinamiento nacional-católico. Refuerzo de roles femeninos tradicionales. | Ruptura con el ideario franquista. Educación crítica, ética y emancipadora. |
| Contenidos | Homogéneo, rígido, enclopédico. Temas vinculados al régimen. | Adaptado al entorno y a las necesidades del alumnado. Enfoque funcional, vivencial y multisensorial. |
| Innovación | Nula o muy reducida. Metodología y planificación rígida, enciclopédica, control ideológico, ausencia de pensamiento crítico. | Renovación pedagógica a través de metodología de rincones, trabajo con materiales del entorno, adaptación a multiedad y diversidad. |
| Recursos | Láminas, mapas, objetos simbólicos con carga ideológica. | Conchas, frutos, arena, hojas, piedras. Materiales naturales como herramientas pedagógicas vivas. |
| Entorno | Escaso y subordinado al discurso oficial. | Fuerte conexión territorial. Escuela como espacio de encuentro entre saberes escolares y populares.. |
| Lenguaje | Uso exclusivo del español. Lenguaje marcado por género y obediencia. | Aprendizaje del catalán e inclusión de la realidad lingüística y cultural del alumnado. |
| Diversidad | Ausencia de estrategias inclusivas. Segregación y homogeneidad. | Prácticas inclusivas (rincones, adaptaciones). Trabajo en aulas multiedad. Sensibilidad a las diferencias. |
| Adultos | No se contemplaba | Evolución de alfabetización básica a educación crítica y comunitaria. Enfoque personalizado y ético. |
| Figura rural | Reproductora del régimen, subordinada, moralizante. | Mediadora cultural, innovadora, comprometida con la transformación social. |

Fuente: elaboración propia.

Esta transformación pone de manifiesto no solo un cambio en el enfoque educativo, sino también un cambio del rol y de su manera de ejercerlo. Este tránsito no fue inmediato, sino el resultado de un proceso de adaptación constante, nutrido por el entorno, la formación autodidacta y la experiencia compartida con las comunidades educativas.

A pesar de los avances pedagógicos logrados, la implementación de metodologías renovadoras por parte de la docente generó resistencias en su entorno profesional, evidenciando las tensiones entre la tradición heredada del franquismo y las propuestas de renovación. Como señala la propia Atilana: «no se comprendía por qué aplicaba estas metodologías», reflejo de una incomprendión generalizada entre sus compañeros (Fraile Vadillo, 2025, p. 8). No obstante, el respaldo de la inspección educativa permitió sostener su propuesta y le facilitó el acceso a puestos de responsabilidad, lo que implicó cierto reconocimiento institucional. Su experiencia pone de relieve una apropiación crítica de las corrientes renovadoras, adaptadas al contexto y orientadas a responder a las necesidades, pese a las limitaciones estructurales como la escasez de recursos (Fraile Vadillo, 2025). Cabe señalar que, aunque durante su formación bajo el régimen franquista ya se utilizaban elementos del entorno, su uso estaba supeditado a un currículo rígido y doctrinario. En cambio, en la etapa de transición democrática, estos mismos recursos fueron resignificados como herramientas para fomentar la reflexión crítica y la participación activa.

4.12. Validez y fiabilidad

En definitiva, la triangulación metodológica mediante el análisis documental histórico, el análisis temático y el análisis fenomenológico interpretativo fortaleció la validez del estudio al permitir abordar el fenómeno desde diversas perspectivas (Okuda y Gómez, 2005). Esta estrategia no solo facilitó la contextualización ideológica de los cuadernos en el marco del sistema educativo franquista y la identificación de patrones pedagógicos significativos, sino que también garantizó una reconstrucción coherente de la trayectoria docente analizada. La convergencia entre los datos documentales, narrativos y experienciales aportó solidez interpretativa al análisis, en consonancia con lo señalado por Duque y Aristizábal (2019). En esta línea, Scott (1990) subraya el valor de los cuadernos escolares como fuentes relevantes para comprender las prácticas y discursos educativos en contextos históricos determinados.

5. DISCUSIÓN

A lo largo de estas páginas se ha intentado recuperar no solo la trayectoria profesional de una docente, sino también las huellas de un sistema educativo que moldeó generaciones desde las aulas del magisterio. El relato de Atilana Fraile permite entrever cómo el franquismo operó como estructura ideológica, marcando sus primeros pasos como maestra, y cómo fue posible resistir, crear y transformar. Con estos hallazgos, se ha buscado también preservar el patrimonio educativo y dar voz a la memoria docente femenina. Lejos de ser una simple cronología biográfica, su testimonio constituye una ventana privilegiada para comprender cómo el franquismo moldeó saberes y prácticas, pero también cómo algunas de esas huellas fueron erosionadas por la pedagogía renovadora.

Los cuadernos escritos entre muros de vigilancia y rezos en la Escuela del Magisterio de la Sagrada Familia, dan cuenta de una escuela concebida para formar a la «maestra ideal» del régimen: dócil, patriótica y devota (Martín Fraile, 2017). Como han señalado Armero (2008) y Zaballos (2012), este centro pertenecía a una red educativa religiosa orientada a consolidar un magisterio femenino al servicio del franquismo,

función ideológica que se encarnaba tanto en las materias impartidas como en los rituales cotidianos. El internado reforzaba este control moral, como describe Alonso (2012), regulando no sólo la enseñanza, sino también la conducta íntima. Los contenidos eran homogéneos y acríticos (Martín Fraile *et al.*, 2024), diseñados para perpetuar una identidad nacional unificada (González Pérez, 2018; Melcón *et al.*, 2007), y un modelo de mujer sumisa y religiosa (Grana y Alonso, 2009; Martín Fraile, 2017). Las páginas de aquellos cuadernos están marcadas por símbolos patrióticos, rezos, himnos (Martín Fraile y Ramos Ruiz, 2015) y ejercicios sin lugar para la duda. Esta pedagogía, vertical y memorística, anulaba toda posibilidad de pensamiento crítico (Cruz Sayavera, 2016; Viñao, 2014). Sin embargo, entre líneas asoman también trazas de afectividad: vínculos entre internas, referencias a Plasencia o a los cuidados que tejieron comunidad entre quienes no tenían otra familia más que la del convento (Parra Nieto *et al.*, 2021). Es ahí donde el relato empieza a desbordar la rigidez de la doctrina.

Lejos del aula uniformada de su formación inicial, la trayectoria de Atilana se despliega como un relato de apertura metodológica, compromiso comunitario y transformación progresiva. Desde su trabajo en Cataluña y Extremadura con pedagogías activas hasta sus enseñanzas en educación de adultos, se percibe una apropiación crítica del legado de Rosa Sensat, Freire y Freinet: educación como acto de liberación, pedagogía activa, diálogo horizontal y conexión con las vivencias del alumnado (Groves, 2017; Milito y Groves, 2013). La propia Atilana tradujo esos principios en acciones concretas: charlas de sexualidad, colaboración con familias, uso del entorno natural como recurso didáctico, en coherencia con las propuestas metodológicas de la Escuela Nueva (Codina, 2010; Esteruelas *et al.*, 2015). En el ámbito rural, integró saberes locales para fomentar el pensamiento crítico (Martín Fraile y Ramos Ruiz, 2015) a través de los rincones adaptados al nivel del alumnado. Esta vinculación entre escuela y contexto junto con las metodologías renovadoras permitió superar parte de las limitaciones estructurales, ofreciendo a sus estudiantes una alfabetización crítica (Groves, 2011) y convirtiéndose en referente educativo y social. Estos referentes impregnaron la lógica de los rincones, la observación del alumnado, la alfabetización de las personas adultas y la organización del espacio. Por otra parte, su papel como docente rural integrando recursos locales fue igualmente decisivo. En comunidades con profundas carencias estructurales, convirtió la escasez en posibilidad pedagógica, utilizando el saber popular, el paisaje, las costumbres y las necesidades reales del entorno como parte del currículo. Esta visión coincide con la figura de la maestra rural comprometida descrita por Parra Nieto *et al.* (2024), como agente de cohesión social y mediador cultural. Tal como señalan Groves (2017) y Terán (2009), la escuela rural, lejos de ser una institución marginal, se convierte en espacio de resistencia pedagógica, afecto, entrega y transformación colectiva.

Por último, la influencia del franquismo no desapareció al obtener el título. La formación recibida dejó una huella (González Pérez, 2018; Viñao, 2014). Pero también sembró, paradójicamente, una necesidad de ruptura. Atilana vivió en carne propia las tensiones entre lo aprendido en los cuadernos y lo que demandaban los nuevos contextos educativos. El paso hacia metodologías más participativas no fue inmediato ni lineal. Afloraron resistencias del entorno profesional, incomprendiciones, inercias (Martín Fraile, 2017). Sin embargo, el apoyo de los movimientos de renovación, el acompañamiento institucional y la experiencia práctica consolidaron ese tránsito (Groves, 2016). Así, se inscribe en esa generación de maestras que, pese a haber sido formadas bajo un modelo autoritario, supieron convertirse en agentes de cambio tanto en zonas urbanas como rurales (Groves, 2017). Como muestran los estudios de Parra Nieto *et al.* (2024), no se trató de una sustitución total, sino de una negociación constante entre tradición e innovación. En el caso de Atilana, esa negociación se resolvió a favor de una pedagogía crítica, que dejó huella en las personas con las que compartió el aula.

En síntesis, el objetivo de este estudio se alcanza al analizar de forma articulada la formación docente recibida durante el franquismo, su impacto en las primeras prácticas profesionales de la protagonista y la posterior incorporación progresiva de metodologías renovadoras. Los hallazgos evidencian una trayectoria

de cambio que parte de un modelo autoritario, centrado en la obediencia y la transmisión de valores del régimen, hacia la consolidación de prácticas pedagógicas orientadas al pensamiento crítico.

5.1. Limitaciones y prospectivas de futuro

Aunque el testimonio de Atilana y sus cuadernos de campo ofrecen una mirada profunda al magisterio femenino durante el franquismo, el estudio se ve limitado por la ausencia de otras voces que permitan contrastar o ampliar perspectivas. Centrarse en una sola docente impide captar la diversidad de experiencias del profesorado y de otros agentes educativos, como alumnado o familias. Además, al no incluir testimonios de docentes varones, quedan sin explorar las vivencias masculinas bajo el mismo sistema de control ideológico. Como línea futura, sería valioso incorporar nuevos relatos y materiales didácticos de la época, ampliando así el mosaico de memorias que nos permitan comprender con mayor riqueza cómo se vivieron, resistieron y transformaron las prácticas educativas durante y después del franquismo.

6. CONCLUSIÓN

El presente trabajo ha permitido recuperar la trayectoria formativa y profesional de Atilana Fraile Vadillo, una docente cuya vida representa el tránsito complejo desde un modelo de formación franquista, hacia prácticas pedagógicas renovadoras. Los cuadernos de campo elaborados durante su paso por la Escuela del Magisterio reflejan la influencia del nacionalcatolicismo, la segregación de género y la orientación adoctrinadora que caracterizó a la formación docente femenina durante el franquismo. Las lecciones, la pedagogía unidireccional, los recursos visuales ideologizados y la función disciplinaria construyeron un ideal de maestra acorde al régimen. En este sentido, el análisis de la trayectoria profesional de Atilana evidencia un proceso de transformación pedagógica, marcado por la incorporación progresiva de metodologías activas, la influencia de movimientos pedagógicos renovadores, y un firme compromiso con una enseñanza centrada en el alumnado, respetuosa con los ritmos individuales e integrada en la vida cotidiana. La alfabetización crítica y la conexión con el entorno se consolidaron como ejes fundamentales de su práctica, especialmente en el ámbito de la educación de adultos y en contextos marcados por la desigualdad. Lejos de aplicar de forma mecánica las propuestas renovadoras, supo reinterpretarlas desde la experiencia, adaptándolas a las necesidades reales de su comunidad escolar.

En este recorrido, la figura del docente rural adquiere un papel clave, encarnando una forma de enseñar arraigada en el territorio, donde el entorno se convierte en recurso didáctico, el aula multigrado en espacio de inclusión, y la escuela en motor de cohesión social. Su capacidad para transformar elementos locales en materiales pedagógicos vivos y para integrar saberes populares en propuestas metodológicas activas demuestra que la innovación no depende de los grandes centros ni de los recursos abundantes, sino del compromiso, la creatividad y el conocimiento del contexto. La escuela rural, en su testimonio, se revela como un escenario privilegiado para la renovación educativa. La tensión entre la formación recibida bajo el franquismo y la evolución posterior de su práctica docente pone de manifiesto una negociación constante entre tradición e innovación, que no estuvo exenta de resistencias ni de incomprendiciones. A pesar de ello, el respaldo institucional, su formación continua y su sensibilidad pedagógica le permitieron sostener y legitimar su propuesta educativa.

Finalmente, este trabajo contribuye a visibilizar la memoria docente femenina y a recuperar una experiencia vital que interpela tanto al pasado como al presente de la educación. Comprender cómo se vivieron y

resistieron los modelos pedagógicos impuestos por el franquismo, y cómo algunas docentes supieron transformarlos desde dentro, resulta fundamental para seguir construyendo una escuela más democrática, inclusiva y vinculada al contexto. En este sentido, la historia de Atilana se convierte en patrimonio educativo y en legado ético para las futuras generaciones de maestras y maestros. De este modo, será posible seguir tejiendo una memoria del magisterio que contribuya a resignificar críticamente nuestro presente educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, E. J. (2012). «La vida consagrada en Salamanca en la época de Barbado Viejo (1943-1964)». *Salmanticensis*, 59, 243-289. <https://doi.org/10.36576/summa.30479>
- Armero, P. (2008, 17 abril). *Las monjas de San José recibirán un homenaje*. Hoy. <https://www.hoy.es/20080417/plasencia/monjas-jose-recibirán-homenaje-20080417.html>
- Boletín Oficial del Estado* (1937, 11 de octubre). Decreto 378 declarando deber nacional de todas las mujeres españolas, comprendidas en edad de 17 a 35 años, la prestación del servicio social. *Boletín Oficial del Estado*, 356, 3785-3787.
- Bowen, G. A. (2009). «Document Analysis as a Qualitative Research Method». *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). «Using thematic analysis in psychology». *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Codina, M. T. (2002). «Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de renovación pedagógica». *Investigaciones en Educación*, 29, 91-104.
- Concordato con la Santa Sede (1953, 19 de octubre de 1953). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 292, 6230-6234.
- Cruz Sayavera, S. (2016). «El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970». *Revista Aequitas: Estudios Sobre Historia, Derecho e Instituciones*, 8, 31-62.
- Dávila, P. (coord.). *El profesorado y la renovación pedagógica en el País Vasco*. Delta Publicaciones.
- Duque, H., y Aristizábal, E. (2019). «Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología». *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Esteruelas, A., García Farrero, J. G., y Villafranca, I. (2015). «L'Escola del Bosc cent anys després. Allà on Rosa Sensat va sistematitzar la seva pedagogia». *Temps d'Educació*, 49, 111-133.
- Fraile Vadillo, A. (1963). *Field notebook: Pedagogical Practices of 2nd Year of Teaching Training*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15627105>
- Fraile Vadillo, A. (1964). *Observation Practices of 3rd Year of Teaching Training*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15630492>
- Fraile Vadillo, A. (2025, febrero 7). *Interview with a retired teacher about her career*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15630558>
- González-Delgado, M. y Groves, T. (2020). «Educational Transfer and Local Actors: International Intervention in Spain during the Late Franco Period». En Ó. J. Martín García y L. Delgado Gómez-Escaloniella

- (eds.), *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War* (pp. 101-126). Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1dwq1bz.8>
- González Pérez, T. (2018). «El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español». *Historia Caribe*, 13(33), 83-120. <https://doi.org/10.15648/hc.33.2018.5>
- Grana, I., y Alonso, M. (2009). «La educación de las mujeres en Andalucía durante el franquismo a través de las historias de vida». En M. R. Berrueto y S. Conejero (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 101-112). Universidad Pública de Navarra.
- Groves, T. (2011). «Looking up to Paulo Freire: Education and political culture during the Spanish transition to democracy». *Paedagogica Historica*, 47(5), 701-717. <https://doi.org/10.1080/00309230.2011.602348>
- Groves, T. (2012). «Everyday struggles against Franco's authoritarian legacy: Pedagogical social movements and democracy in Spain». *Journal of Social History*, 46(2), 305-334. <https://doi.org/10.2307/23354133>
- Groves, T. (2016). «Paulo Freire, la educación de adultos y la renovación pedagógica (1970-1983)». *Tendencias Pedagógicas*, 27, 161-163. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.006>
- Groves, T. (2017). «El maestro rural como agente de cultura alternativa durante la transición española». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 30, 133-154. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.195>
- Martín Fraile, B. (2017). *Testimonios de maestros: modelos y prácticas*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martín Fraile, B., y Ramos Ruiz, I. (2015). «Escribir en la escuela en tiempos de guerra». *Bordón Revista de Pedagogía*, 67(3), 67. <https://doi.org/10.13042/bordon.2015.67304>
- Martín Fraile, B., Parra Nieto, G., y Sánchez Barbero, B. (2024). «Patria y religión: el nuevo currículo para la escuela elemental del periodo franquista. Un estudio a través del análisis de cuadernos escolares de género femenino». *Cabás*, 32, 87-106. <https://doi.org/10.1387/cabas.26774>
- Mateos, C. (2015, 8 mayo). *Las maestras de la Casa del Deán*. Hoy. <https://www.hoy.es/plasencia/201505/08/maestras-casa-dean-20150508003322-v.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Melcón, J., Luengo, A., Martín, R., De la Torre, C., Alcalde, A., Savall, J., Mañeru, A., Grañeras, M., Villa, C. e Isidoro, P. (2007). *Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España (1983-2007)*. CIDE / Instituto de la Mujer.
- Milito, C. C., y Groves, T. (2013). «¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia». *Bordón*, 65(4), 135-148. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2013.65409>
- Molina, M. D. y Sanchidrián, C. (2023). «Presencia de la escuela rural en Cabás (2009-2022)». *Cabás* (29), 13-32. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.12.17.003>
- Okuda, M., y Gómez, C. (2005). «Métodos en investigación cualitativa: triangulación». *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Parcerisa, L., Collet-Sabé, J., y Villalobos, C. (2023). «The (im)possibilities of an ideal education reform: Discourses, alliances and construction of alternatives of the Rosa Sensat movement in Catalonia». <https://doi.org/10.1387/cabas.27629>

Journal of Educational Administration and History, 55(3), 290-306. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2153813>

Parra Nieto, G., Sánchez Barbero, B., Serrate González, S., y Martín Fraile, B. (2024). «Una feminidad dirigida desde la escuela primaria durante el régimen franquista». *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia*, 19, 249-272. <https://doi.org/10.18002/cg.i19.8271>

Parra Nieto, G., Martín Fraile, B., y Muñoz-Rodríguez, J. M. (2021). «La escuela elemental femenina del nacionalcatolicismo a través de los cuadernos escolares». *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 139-151. <https://doi.org/10.5209/rced.68186>

Prieto González, M. J. (2016). *Revisión bibliográfica: La educación de las mujeres en la época del franquismo* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación]. DIGIBUG Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10481/46370>

Sánchez de la Calle, J. A. (2009). «Historia de la educación en Plasencia desde la segunda mitad del siglo xix a mediados del siglo xx: el Instituto «Gabriel y Galán» en el setenta y cinco aniversario de su fundación (1933-2008)». *Coloquios Históricos de Extremadura*, 761-798.

Scott, J. (1990). *A Matter of Record: Documentary Sources in Social Research*. Cambridge: Polity Press.

Terán, M. P. (2009). «Vivencias de una maestra rural». *Cabás* (01), 177-199. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2009.65.57.012>

Viñao, A. (2014). «La educación en el franquismo (1936-1975)». *Educar em Revista*, 51, 19-35. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602014000100003>

Zaballos, J. (2003). *Origen y evolución histórica de la escuela universitaria «Don Bosco»* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.