



Continuidad y transformación de la educación femenina en la España rural durante el Franquismo: el papel de la familia y la escuela¹

Continuity and transformation of female education in rural Spain during Franco's Spain: the role of the family and the school

ESTEFANÍA MONFORTE-GARCÍA²

Universidad de Zaragoza, España

emonforteg@unizar.es

<https://orcid.org/0000-0003-1576-6749>

JOSÉ LUIS CASTÁN-ESTEBAN

Universidad de Zaragoza, España

jlcastan@unizar.es

<https://orcid.org/0000-0002-0123-8147>

Resumen:

El estudio de la historia de la educación desde la perspectiva de género y desde el entorno rural supone una línea de investigación novedosa. El objetivo del presente estudio es analizar el papel del contexto familiar y de la escuela en la continuidad y transformación de la educación femenina en el medio rural durante el franquismo. La recogida de información se ha realizado a través de 29 entrevistas a mujeres

Abstract:

The study of the history of education from a gender perspective in rural environments is a new line of research. The aim of this study is to analyse the role of the family context and educational policies in the continuity and transformation of female education in rural areas during Franco's Spain. Information was collected through 29 interviews with women between the ages of 45 and 95. The results

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

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>

2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

Estefanía Monforte-García. Universidad de Zaragoza (España).

con edades comprendidas entre los 45 y 95 años. Los resultados obtenidos revelan que ambos elementos cumplieron un papel fundamental: en la primera etapa del franquismo (1939-1959) la educación de femenina se vio condicionada a la escasa concienciación familiar, lo que derivó en un absentismo generalizado del género femenino, al sistema patriarcal y a unas políticas educativas ligadas al nacional-catolicismo que impulsaron una nueva feminización de la mujer vinculada al hogar. Es a partir de los años sesenta cuando nace la primera generación de alumnas del medio rural que finalizan los estudios primarios y continúan con las Enseñanzas Medias gracias a las escuelas hogares, al bachiller "por libre", las universidades laborales femeninas y, sobre todo, a la influencia de las familias, especialmente de las madres, que les animaron a estudiar y a dejar atrás el antiguo modelo de mujer.

Palabras clave:

Franquismo; educación femenina; familia; política educativa; escuela rural

obtained reveal that both elements played a fundamental role: in the first stage of Franco's dictatorship (1939-1959), female education was conditioned by (i) the lack of family awareness which resulted in high rates of female absenteeism, (ii) the patriarchal system and educational policies linked to National-Catholicism which promoted a new model of femineity linked to the home. It was from the 1960s onwards that the first generation of rural female students was born. They finished primary school and went on to Secondary Education thanks to school homes, challenge baccalaureate exams, technical colleges for women, and, above all, the influence of their families, especially their mothers, who encouraged them to study and to leave behind old female role models.

Key words:

Francoism; female education; family; educational policy; rural school

Résumé:

L'étude de l'histoire de l'éducation dans une perspective de genre et dans un environnement rural est une nouvelle ligne de recherche. L'objectif de cette étude est d'analyser le rôle du contexte familial et des politiques éducatives dans la continuité et la transformation de l'éducation des femmes dans les zones rurales sous le régime franquiste. Les informations ont été recueillies au moyen de 29 entretiens avec des femmes âgées de 45 à 95 ans. Les résultats obtenus révèlent que ces deux éléments ont joué un rôle fondamental : dans la première phase du régime franquiste (1939-1959), l'éducation des femmes a été conditionnée par le manque de conscience familiale qui a conduit à un absentéisme généralisé du sexe féminin, le système patriarcal et les politiques éducatives liées au national-catholicisme qui ont favorisé une nouvelle féminisation des femmes liée au foyer. C'est à partir des années 60 qu'est née la première génération d'étudiantes rurales, qui ont terminé l'école primaire et ont poursuivi leurs Études Secondaires grâce aux écoles à domicile, au baccalauréat «gratuit», aux universités du travail féminin et, surtout, à l'influence de leur famille, en particulier de leur mère, qui les a encouragées à étudier et à abandonner l'ancien modèle de femme.

Mots clés: Franchisme; éducation des femmes; famille; politique éducative; école rurale

Fecha de recepción: 21-11-2023

Fecha de aceptación: 20-03-2024

Introducción

Es abundante la literatura académica sobre la educación en la época franquista. Los últimos trabajos reconstruyen esta educación desde diferentes provincias españolas (Barceló et al., 2022; Collado, 2016; Sonlleve, 2018). También encontramos estudios sobre la construcción de la identidad nacional que permiten conocer el currículum prescrito del franquismo y el modo en que llegaba y se representaba en el aula (Dávila y Naya, 2015; González, 2020; Sanz, 2019). Y relacionados con la presente línea de investigación los hay más específicos y vinculados a la educación de género durante este periodo; unos dirigidos a la masculinidad (Sonlleve y Sanz, 2022) y otros a la feminidad (García-Gil y Pérez-Dolodrero, 2017; Parra et al., 2021; Rabazas y Sanz, 2017). Asimismo, son interesantes los estudios sobre las maestras del franquismo (Sanz y Sonlleve, 2020) y la transmisión de valores dirigidos a estas y las mujeres que promulgó la Sección Femenina (Barrera, 2019; Ramos, 2016). Finalmente, son los textos escolares del franquismo otra línea emergente de investigación. Desde la misma, se analiza la narrativa sentimental de los manuales que homogeneizaron y adoctrinaron emocionalmente al alumnado (Mahamud y Badanelli, 2015) y se reconstruye la escuela femenina a través de los cuadernos escolares (Parra et al., 2021).

La escuela como institución que no es neutra y se encuentra al servicio de la sociedad, se ha ido adaptando al momento social, político y económico de cada época, desarrollando un modelo educativo acorde a unos patrones sociales preestablecidos y reproduciendo numerosas prácticas que han aumentado la desigualdad, especialmente en el género femenino como se refleja en el estudio de Subirats (2017). Se desvela cómo la relación género y escuela constituye una categoría fecunda en los estudios sobre la historia de la educación española. No obstante, la localización de éstos suele ser en el ámbito urbano, vislumbrándose un vacío histórico que atañe a la mujer rural (Martí et al., 2015). Por este motivo en esta investigación se ha elegido como marco geográfico la provincia de Teruel. Una provincia eminentemente rural y en la que coexisten pequeñas localidades, aldeas y masías³. Un territorio que ha sufrido desde mediados del siglo XX la despoblación, la emigración a zonas urbanas y, en definitiva, los procesos de transformación social

3 Definición según la RAE: «Casa de labor, con finca agrícola y ganadera, típica del territorio que ocupaba el antiguo reino de Aragón».

más acusados desde una sociedad tradicional a una industrial (Nácher, 2001; Vigo y Soriano, 2020). En el presente estudio, se ha seleccionado como muestra a alumnas de la posguerra a las que se les ha pedido que describan esa transformación socio-educativa a través de sus recuerdos escolares. La información ha sido recopilada por el alumnado de primer curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel (Universidad de Zaragoza).⁴

En el proyecto de investigación se planteó como objetivo general conocer cuál fue el rol de género en la educación femenina en la España rural durante el Franquismo a través de los siguientes objetivos específicos: 1) analizar el papel del contexto familiar en la alfabetización y continuidad de los estudios en las niñas del medio rural y 2) estudiar el efecto de las políticas educativas promovidas por el franquismo y su efecto en las escuelas femeninas.

La memoria oral como elemento pedagógico

La recuperación de la memoria oral está siendo objeto de especial interés en la investigación en ciencias sociales por permitir la reconstrucción de gran parte del patrimonio inmaterial de las comunidades (Dillard, 2018; Gili, 2010). Concretamente, para el estudio de la historia de la educación se vislumbran tres ámbitos en los que las fuentes orales ocupan un papel fundamental: 1) escolarización, alfabetización y educación no formal; 2) vivencias del alumnado y docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y 3) transmisión de valores y modelos desde la familia (Cutler, 2007). A este respecto, Agulló (2010) y Escolano (2018) evidencian la importancia de recurrir a esas fuentes para adentrarse en el interior de la escuela, llegar hasta lo más subjetivo y emocional de las personas implicadas y reconstruir la cultura escolar.

Como se ha mencionado anteriormente, en este estudio han sido los futuros docentes los que han recuperado esa memoria colectiva. Estudios como el de Targhetta (2017) demuestran que es posible este tipo de prácticas con el alumnado universitario. Además, a través de estas se les

4 Información recopilada en el marco del Proyecto de Innovación Social 96/2021 "En primera persona: salvaguarda y puesta en valor de la memoria oral y del patrimonio histórico del Maestrazgo turolense" que, entre otros, tenía el objetivo de acercar al estudiantado a la educación femenina durante el franquismo a través de entrevistas a sus protagonistas.

ofrece la oportunidad de enfrentarse a la historia viva (Benadiba, 2011), a un aprendizaje activo (Maneses et al., 2021) y mejorar su competencia histórica (Bertram et al., 2017). Una enseñanza enmarcada en las prácticas educativas democráticas, en las que los docentes son facilitadores de experiencias de valor educativo (Fielding y Moss, 2011; Robertson, 2017). En esta misma línea, Mariezkurrena (2008) manifiesta que la interpretación de las fuentes orales desde el análisis crítico desarrolla en el estudiantado el pensamiento histórico y les hace conscientes de que, ante un mismo acontecimiento, existen distintos significados según quien lo valora. Además, el trabajo de la historia oral genera encuentros dialógicos que velan por la justicia y la construcción de comunidad (Llewellyn y Cook, 2017) y da respuesta a colectivos excluidos (Gómez, 2020).

La educación femenina en la España rural durante el Franquismo.

Tras la Guerra Civil, el régimen configuró un proyecto de reconstrucción del nacional-catolicismo que, con la ayuda de la Falange y la Iglesia Católica, introduciría un modelo socioeducativo patriarcal que atribuía a las mujeres y niñas una posición subordinada en la sociedad (González-Pérez, 2014; Sonlleve et al., 2020). Además, la Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945, estableció la separación de sexos y el currículo diferenciado, y perpetuó una educación femenina que exaltaba la maternidad y el trabajo en el hogar (Peinado, 2016). En el medio rural, la excepción se dio en las escuelas de las aldeas y masías que debido al bajo ratio de alumnado siguieron siendo mixtas (Monforte-García, 2020).

Durante esta primera etapa del franquismo (1939-1959) el analfabetismo siguió siendo una de las principales características del sistema educativo. En el curso 1941-1942, sólo el 61% de los niños y niñas estaban matriculados en escuelas públicas o privadas y el 49% asistían asiduamente (Instituto Nacional de Estadística, 1943). La posibilidad de que las niñas estudiarán más allá de la educación primaria se consideraba como algo excepcional, permitiéndose sólo en el caso de que estuvieran sujetas a condiciones adecuadas a su género (Ramírez-Macías, 2014). Años más tarde, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 16 de febrero de 1953 posibilitó la educación superior a un porcentaje

mayor de españoles. Su artículo primero manifestaba el deseo de “que la Enseñanza Media, al menos en su grado elemental, llegue a todos los españoles” (p.1120). El número de institutos de Enseñanzas Medias en el país se incrementó notablemente (Viñao, 2019) y en la zona rural donde “sólo los más favorecidos económicamente podrían salir de sus pueblos para estudiar bachillerato y el resto de la población escolar tenía que renunciar a seguir esos estudios o cursarlos como alumnos libres” (Gómez-García, 2011, p. 110) algunas alumnas se acogieron al Bachiller Elemental “por libre”⁵ definido en el artículo veintidós de la citada Ley: “queda autorizada la enseñanza libre, la cual deberá revalidarse por cursos y asignaturas ante los Tribunales de los Institutos nacionales de Enseñanza Media” (p.1121). Esta modalidad, junto a las becas escolares para el alumnado más vulnerable (Pérez-Segura, 2008) y el posterior nacimiento de las Universidades Laborales de Mujeres como elemento de promoción sociocultural para la clase obrera (Delgado-Granados y Ramírez-Macías, 2023), hizo que surgiera la primera generación de jóvenes universitarias procedentes de los pueblos.

La segunda etapa del franquismo (1960-1975) introdujo una política educativa que tuvo entre sus principales objetivos la progresiva alfabetización y profesionalización de la población (Cruz, 2016; López-Melgarejo, 2019). La aprobación de la Ley de 27 de abril de 1964 sobre ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años impulsó la creación de nuevas escuelas y en el medio rural se iniciaron los proyectos de concentración escolar que trasladaban a los estudiantes a un modelo de escuela graduada similar al de los núcleos urbanos, con el consecuente cierre de las escuelas más pequeñas. Como apoyo a dicha concentración, nacieron las escuelas hogares para albergar al alumnado cuyas escuelas habían sido suprimidas (Esteban, 1997).

Finalmente, la implantación en 1970 de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) supuso la superación del retraso histórico que aquejaba el sistema educativo (Rico, 2020), permitió el acceso de las mujeres, “en igualdad”, a la enseñanza obligatoria (Madrid y Amanda, 2010) y siguió impulsando su presencia en la Universidad (Sanchez-Blanco y Hernández-Huerta, 2012). Los cambios estructurales fueron importantes, sobre todo los que uniformizaron la

5 Expresión utilizada por las alumnas del área de estudio que se prepararon, desde el mismo pueblo y sin asistir a una educación reglada en un instituto de Enseñanzas Medias, el examen final de obtención del Bachiller Elemental.

educación para ambos sexos: se inició la coeducación y se modificaron los programas escolares eliminando los preceptos del nacional-catolicismo, sustituyendo las materias específicas para cada sexo por materias similares a las que componen el actual currículum de Educación Primaria (Sánchez-Blanco y Hernández-Huerta, 2012). A pesar de ello, culturalmente las expectativas de la mujer, sobre todo en las zonas rurales, lastraban esa supuesta igualdad legal.

Marco empírico

Método

Metodológicamente, encuadramos este estudio dentro del paradigma cualitativo (Denzin y Lincoln, 2012) de carácter histórico-educativo (Ruiz, 1997). La elección de esta metodología responde al interés por profundizar en los significados construidos por las participantes y por comprender las reflexiones y emociones de las experiencias escolares (Rapley, 2014). En este sentido, el uso de los relatos orales es fundamental por permitir preservar la historia de colectivos olvidados y avanzar hacia la justicia social (Mulvihill y Swaminathan, 2022). Más aún cuando es el propio alumnado quien realiza las entrevistas, estableciéndose un diálogo y un pensamiento crítico ante la realidad educativa de la mujer en el periodo estudiado (Mariezkurrena, 2008).

Muestra

Nuestra muestra se compone de 29 mujeres que asistieron a la escuela durante el periodo 1939-1975, con edades comprendidas entre los 45 y 95 años ($M = 68.65$; $DT = 13.02$). La selección fue intencional, teniendo en cuenta los siguientes criterios: ser capaz de transmitir la información de manera competente, tener 45 años en adelante y haber sido alumna en una escuela rural de la provincia de Teruel. También se tomó en consideración la realidad específica de las escuelas situadas en las masías, razón por la cual varias de las entrevistas se corresponden a alumnas que asistían a estas.

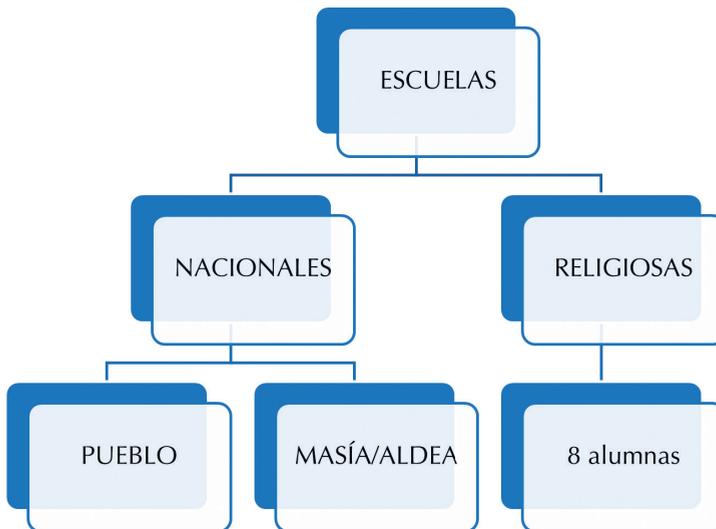
Figura 1

Edades de la muestra distribuidas en cinco segmentos con sus respectivos valores porcentuales

45-55 años	55-65 años	65-75 años	75-85 años	85-95 años
5 mujeres	6 mujeres	8 mujeres	8 mujeres	2 mujeres

Figura 2

Distribución de las informantes según la escuela de procedencia



Se realizaron entrevistas en cada una de las 10 comarcas de la provincia de Teruel, para dar más rigor a la investigación.

Instrumento

Para la recopilación de los datos se elaboró una entrevista semi-estructurada a partir de un guion previo con los dos grandes temas a analizar y 16 preguntas más concretas, aunque durante el proceso se evitó coartar cuestiones emergentes (Kvale, 2011). Se tomaron como referencia para la redacción de las preguntas los estudios histórico-educativos de Sonlleve y Sanz (2022) y Sonlleve et al. (2020). En la elaboración de la entrevista se empleó el juicio de expertos, investigadores de Historia

de la Educación y pertenecientes a la Universidad de Zaragoza y a la Universidad Católica de Valencia, que validaron los diferentes bloques, el contenido y la ordenación de las preguntas. Se les solicitó que valorarán la adecuación de cada una de las preguntas en una escala de 1 a 5, tomando como punto de corte para aceptarlas la valoración media superior a 3.5. Así es como el instrumento final es fruto de la triangulación de varias perspectivas que garantiza su validez (Escobar y Cuervo, 2008).

Tabla 1

Guión entrevista semiestructurada

BLOQUE 1: Recuerdos del contexto social y familiar.

- *¿Cómo era el lugar en el que vivías cuando eras niña? (habitantes, economía, tradiciones...)*
 - *¿En el pueblo, aldea o masía donde residías se asistía asiduamente a la escuela?*
 - *¿Cómo era tu familia?*
 - *¿Qué opinión tenían tus padres de la escuela?, ¿mostraban interés?*
 - *¿Qué relación tenían tus padres con el maestro?*
 - *¿Qué hacías en tu tiempo libre?*
 - *¿Solías salir a menudo de tu pueblo, aldea o masía? ¿dónde solías ir?*
 - *¿Cómo crees que afectó el periodo histórico del franquismo en tu vida diaria?*
-

BLOQUE 2: Recuerdos del contexto escolar.

- *¿Cómo era tu escuela?*
 - *¿Recuerdas las asignaturas, materiales y actividades que realizabais durante la jornada escolar?*
 - *¿Cómo eran tus maestras?, ¿puedes describir a alguna de ellas?*
 - *¿Qué libros de texto había en tu escuela? ¿sobre qué versaban?*
 - *¿Qué recuerdos tienes de la Sección Femenina?*
 - *Una vez finalizada la Educación Primaria, ¿pudiste continuar estudiando?*
 - *¿Cómo afectaron las distintas políticas educativas a tu escolarización y a tu continuidad en los estudios?*
 - *¿Para qué crees que te sirvió asistir a la escuela?*
-

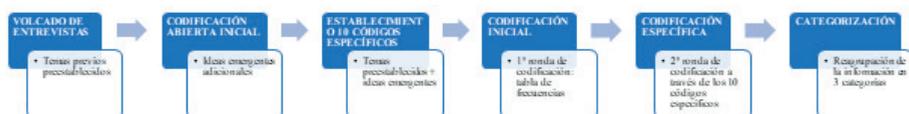
Durante el proceso de producción de datos se tuvieron en cuenta varias consideraciones éticas: los participantes firmaron un consentimiento informado para asegurar su voluntariedad y se aseguró la confidencialidad y la protección del anonimato (Hernández-González et al., 2020).

Cada entrevista fue realizada por el alumnado de manera individual, en un solo día y en el domicilio de las informantes.

Procedimiento de análisis de la información

Las transcripciones de las entrevistas realizadas por los grupos de estudiantes se analizaron mediante un procedimiento de codificación (Gibbs, 2007). En un primer momento, se planteó el uso de algún programa de análisis cualitativo (Nvivo, ATLAS.ti, etc.), pero teniendo en cuenta el tamaño de la muestra y tras el volcado de la información en una plantilla elaborada a través de una hoja de cálculo donde se establecieron temas previos basados en la bibliografía primaria, se tomó la decisión de emplear solamente este recurso. Seguidamente, uno de los investigadores realizó una codificación abierta inicial de las transcripciones centrándose en temas emergentes adicionales. Finalizada esta ronda de codificación, se acordaron diez códigos específicos que incluían los temas preestablecidos y las ideas emergentes. A lo largo de la codificación inicial, se tomaron notas para hacer un seguimiento de los códigos y se elaboró una tabla de frecuencias, que facilitó la evaluación de los códigos recurrentes en la transcripción y la comparación entre las transcripciones de las entrevistas de cada comarca. A continuación, se realizó una segunda ronda de codificación utilizando estos diez códigos específicos. Una vez concluidas las dos rondas de codificación inicial y específica, los investigadores revisaron los códigos y las notas de forma independiente. Por último, la información surgida fue reagrupada en las siguientes tres categorías: a) Analfabetismo y sistema patriarcal, b) El prototipo de niña y mujer del franquismo, c) Años sesenta: otro modelo de mujer.

Figura 3
Fases del análisis de las entrevistas



A lo largo del texto y con el objetivo de que el lector pueda contextualizar los testimonios de las informantes, se añade la edad y el tipo de escuela al que asistían (“MA” para escuela situada en las masías, “PU” para escuela situada en el pueblo, “RE” para escuela religiosa).

Resultados

A) Analfabetismo y sistema patriarcal

Durante el primer franquismo (1939-1956) los datos recopilados sobre asistencia escolar ponen de manifiesto que la subsistencia familiar era responsabilidad de ambos sexos. Como consecuencia, las alumnas podían estar matriculadas, pero no asistir durante los meses de faena en el campo favoreciendo así el analfabetismo femenino.

«Yo no fui casi a escuela, mi padre murió cuando tenía 16 meses y mi madre compró unas ovejas para defenderse y la que tenía que ir a guardar era yo, con 8 años. Cuando había faena con la siega pues iba a guardar y a segar» (81 años, MA).

«Cuando había trabajo en el campo como la época de la remolacha y del azafrán íbamos a la escuela, pero escasamente ya que, aunque éramos varios hermanos, nos turnábamos para ir al colegio» (86 años, PU).

También se refleja la supeditación al orden patriarcal en aspectos relacionados con la asistencia y continuidad de los estudios primarios y la creencia social de inferioridad intelectual de la mujer respecto al hombre.

«Quería ir a la escuela y mi padre decía que tenía que guardar el ganado. No sabe nadie los lloros que cogí, pero él siempre decía que no sabía ni la “o” y que nadie lo engañaba. Así que cállate y aguántate» (79 años, MA).

«La gente pensaba que a las chicas no nos hacía falta aprender, que solo hacía falta que fuéramos a escuela para aprender a escribir al novio y después a trabajar» (83 años, MA).

«Mi hermano me enseñó a dividir y a multiplicar, los chicos habían de ir a la mili y les enseñaban más» (82 años, PU).

B) El prototipo de niña y mujer

En la sociedad rural la escuela fue, junto con la iglesia, uno de los espacios más influyentes para la promoción del modelo de niña y mujer del franquismo. Hasta esta llegó el influjo de la Sección Femenina a través de notificaciones con instrucciones sobre propuestas didácticas que las maestras debían seguir y que, junto a la formación inicial del magisterio vinculada al nacionalcatolicismo, harían de la maestra ejemplo de mujer a seguir. Además, en algunos pueblos, debido a la dificultad para asumir la plaza de delegada local de la Sección Femenina fue nombrada la propia maestra por ser una persona con cultura e influyente en la sociedad.

«La maestra era como la mujer que todas queríamos ser, iba limpia, era sofisticada, sabía rezar, sabía mucho sobre la historia de España...no se parecía mucho a nuestras madres. Nos enseñaba a ser como ella y como esas mujeres de los libros» (85 años, PU).

«La delegada local de aquí se casó con un hombre de Castellote y se marchó allí a vivir. Entonces, le obligaron a la maestra a ser la delegada de la Sección Femenina, ella decía que no quería, pero... Por las tardes hacía con las adultas del pueblo el Servicio Social y luego recibían el título» (86 años, PU).

No obstante, a las escuelas de las aldeas y masías la acción de la Sección Femenina no llegó de la misma manera, debido, principalmente, al aislamiento derivado de la compleja orografía y la lejanía de los núcleos de poder.

«Nosotras de la labor de la Sección Femenina no nos enteramos mucho, aquí no vinieron. Al no haber buenas carreteras ni la maestra se podía ir cuando quería» (76 años, MA).

«No hacíamos nada relacionado con la ideología franquista, únicamente rezar (y poco) y coser. Tampoco venían los Delegados de Falange ni las mujeres de la Falange. Y claro, de nuestras madres y tías ninguna hizo el Servicio Social porque casi no sabían ni leer ni escribir; no salieron de las masías» (81 años, MA).

A lo largo de las entrevistas se pone de manifiesto la importancia de la materia Formación Familiar y Social en la que se enseñaban, entre otros aspectos, labores femeninas. Contenido fundamental para su futuro como esposas y madres en un entorno donde la oferta de trabajo cualificado para la mujer era inexistente y donde se heredaba una tradición textil que les permitía recibir una baja retribución. Las informantes destacan la importancia de la transmisión de esta materia de generación en generación por ser una enseñanza útil y que hacía a la mujer más competente para el futuro. No obstante, se revelan diferencias en el nivel competencial de las alumnas: las provenientes de las escuelas religiosas y de las públicas poseían mayores conocimientos que las de las escuelas situadas en masías, en estas últimas la condición de escuelas mixtas hizo que en ocasiones fueran regentadas por maestros que no poseían conocimientos al respecto.

«Lo que más aprendí en la escuela fue a hacer labores, también a leer y escribir. Nos enseñaban a coser tan bien que ahora lo veo y ni me lo creo. Me sirvió mucho porque al ser ama de casa lo he usado toda la vida y se lo he podido enseñar a mis hijas; siempre va bien» (78 años, RE).

«Al haber maestro en la escuela masovera donde iba no hacíamos labores por las tardes. Por eso cuando fui al pueblo a prepararme la catequesis y me matricularon en la escuela de niñas lo pasé muy mal, hacían labores una tarde a la semana y yo no sabía ni coger la aguja» (83 años, MA).

«Aprender labores me sirvió para cuando me enviaron a servir a Barcelona, a una casa de gente de bien. Tenían niños y les ayudaba a coser la ropa que se les rompía y con todo lo de la casa. Luego cuando tuve hijas también les enseñé» (84 años, PU).

A través del último testimonio, se introduce un aspecto que es definitorio del medio rural español de la posguerra: el emplearse desde adolescentes como sirvientas o “empleadas del hogar” en las casas burguesas de las grandes ciudades. Muchas familias consideraban esta opción como una oportunidad para salir del aislamiento y la pobreza del medio rural (Martínez-Samper, 2020) aprovechando la presencia de familiares en la ciudad de acogida y, así, se inició un “efecto llamada” (De Dios, 2013).

C) Años sesenta: otro modelo de mujer

La transformación social y educativa que se lleva a cabo durante los años sesenta y setenta hizo que muchas alumnas se internaran en las primeras escuelas hogar. Estas instituciones influyeron determinadamente en la formación del sexo femenino ya que, además de facilitar la asistencia diaria de las alumnas a la escuela por no tener que enfrentarse a las inclemencias meteorológicas, les ofrecieron un acompañamiento académico por parte de los maestros que regentaban la institución que les permitió mejorar los resultados académicos y la finalización de los estudios primarios.

«Nuestros padres nos enviaron para no tener que madrugar tanto ni pasar frío para ir a la escuela. Además, sabían que allí íbamos a estar controladas por una maestra que nos ayudaría con las tareas o si teníamos algún problema» (57 años, MA).

«Mis padres casi no fueron a escuela y no sabían mucho, así que ir a la Escuela Hogar me fue bien porque podían ayudarme con algunos ejercicios que me mandaban» (66 años, PU).

«Creo que pocas hicimos estudios superiores, pero estoy segura de que si no hubiéramos ido allí muchas no habríamos terminado la primaria» (62 años, MA).

También las distanció del modelo de mujer centrada en el hogar, desarrollaron nuevas formas de relación con el mundo y tuvieron la oportunidad de interactuar con niñas de distintos lugares.

«Estando en la Escuela Hogar, teníamos la posibilidad de relacionarnos con más niñas e incluso niños y evitábamos el aislamiento de la aldea» (62 años, MA).

«Conocí a otras niñas de otras zonas y me fue bien para ver otras formas de ser, me abrió la mente» (60 años, PU).

De forma paralela, la ya citada Ley de Ordenación de la Enseñanza Media hizo que surgieran los primeros casos de alumnas matriculadas

en el Bachiller Elemental “por libre”. Estas se preparaban desde sus localidades, con ayuda del maestro y en ocasiones del cura, y se presentaban directamente a las pruebas finales. Una modalidad formativa que les permitió ampliar sus estudios primarios y acceder a la universidad. El rol social femenino progresaba hacia una mujer que accedía a una profesión cualificada que le proporcionaba independencia económica y autonomía personal.

«Las que queríamos hacer bachiller a los 10 años hacíamos el ingreso y a los 11 años ya no hacíamos el horario normal del colegio. Madrugábamos por la mañana e íbamos a dar clase con el maestro y el cura. Después volvíamos por la tarde. Recuerdo que los padres les pagaban algo» (70 años, PU).

«Hice el bachiller desde el pueblo, pero tuve que elegir latín y griego porque era lo que sabían el maestro y el cura. Esto me permitió llegar a la Escuela de Magisterio» (65 años, PU).

La conciencia social hacia la escuela por parte de las familias había mejorado. Consideraban la educación como una herramienta para salir del medio rural y promocionar socialmente. Esta respuesta por parte de las familias, principalmente de las madres, fue clave para terminar con el absentismo escolar heredado y para que el modelo de mujer fuera evolucionando.

«Mi madre fue la que me animó a seguir estudiando, aunque tuvieron que hacer un esfuerzo grande en casa. Recuerdo que para inscribirte exigían avales de personas influyentes del pueblo y fue ella la que se movió para conseguirlos, trajo el aval del médico y del sacerdote. Gracias a su interés conseguí cursar la carrera» (68 años, PU).

«Aunque éramos pobres, estoy segura de que mi madre vio una oportunidad en el bachiller por libre. Era una forma de mejorar y de que fuera una mujer independiente. Mi padre no dijo nada, pero ella me lo repetía» (65 años, PU).

Discusión y conclusiones

Tras el análisis realizado cabe considerar una serie de reflexiones finales que dan respuesta los objetivos de investigación planteados.

En relación al papel del contexto familiar en la alfabetización y continuidad de los estudios en las niñas del medio rural, la investigación desplegada permite afirmar que durante el primer franquismo (1939-1959) las familias no concibieron la educación como instrumento de mejora social e individual. El absentismo femenino fue generalizado y derivó en la escasa finalización de los estudios primarios por parte de las niñas, ya que el trabajo y la subsistencia fueron el principal foco de atención de los padres, aspecto que reafirma el estudio de Sanz y Sonllevea (2020) y que paradójicamente entra en contradicción con las estadísticas generales del INE al describir que el 49% de los niños y niñas españoles asistían asiduamente a la escuela. Durante el segundo franquismo (1959-1975), de manera progresiva, la educación fue considerada como elemento para trasladarse al anhelado mundo urbano. Por un lado, la asistencia a las escuelas hogares abrió al sexo femenino las puertas a una sociedad que promovía valores globalizados y animaba a la formación continua. Por otro, el bachiller “por libre” y las universidades laborales femeninas facilitaron el acceso a las Enseñanzas Medias. Fue así como estudiantes de familias humildes llegaron hasta la universidad para elegir oficios como la enfermería y el magisterio. En este avance social ocuparon un lugar privilegiado las madres que, desde su limitada visión del mundo, animaron a sus hijas para que continuaran sus estudios. Apostaron por la autonomía e independencia que a ellas les habían privado, siendo la avanzadilla de un feminismo que tenía como cuestión prioritaria una formación más completa.

En lo que respecta al estudio de las políticas educativas promovidas por el franquismo y su efecto en las escuelas femeninas, se sigue observando como a través del currículum específico y los libros de texto se inculcó un rol social determinante y limitante que dirigía a las niñas hacia la esfera privada del hogar, como ya afirmaron los estudios de Serrano (2015) y Martínez-Pose (2019). Además, este aspecto se acrecentaba en el medio rural donde muchas de ellas nacían y morían en la familia sin posibilidad de conocer otra realidad más allá del pueblo, aldea o masía donde residían, a excepción de las jóvenes que se trasladaron al medio urbano para convertirse en criadas por considerarse una forma de progreso, idea que se reafirma en los estudios realizados por Martínez-Samper (2020). Este concepto de vida limitado, unido al aislamiento derivado de la orografía del medio rural, redujo la posibilidad de desarrollo femenino en los aspectos sociales y profesionales y reforzó la

creencia social de inferioridad intelectual respecto al sexo masculino, el cual, desde el sistema patriarcal existente tuvo más oportunidades para continuar y finalizar los estudios primarios.

La influencia de las maestras, que habitualmente provenían del medio urbano, y de la Sección Femenina propició en las alumnas una nueva feminización. Un único modelo de mujer que tuvo más efecto en las niñas de los pueblos que en las de las aldeas y masías por el escaso contacto con las nuevas tendencias sociales. Significativamente, en las ubicaciones más aisladas geográficamente se transmitieron unos valores no uniformizados como consecuencia de la coeducación y flexibilidad que imponían dichas escuelas. Una excepción que es clara en la enseñanza de las labores femeninas por ser menos intensa o inexistente en las aulas de las masías.

Las evidencias presentadas ponen de manifiesto que el tratamiento de la historia de la educación del sexo femenino desde una perspectiva de género vinculada al ámbito rural es una dimensión fundamental para el avance social: permite descubrir elementos de desigualdad social presentes en distintas épocas y visibilizar historias anónimas de niñas y mujeres que fueron pieza clave en el desarrollo de la zona rural. Asimismo, se convierte en un recurso que incita a la reflexión y que posibilita una más justa toma de decisiones por parte de la administración educativa hacia la mujer y hacia la escuela rural.

Para concluir, cabe mencionar que una de las limitaciones que presenta este estudio es que cuenta una muestra reducida cuyos resultados son difícilmente extrapolables a toda la población rural española. Es por ello que en futuras investigaciones se pretende ampliar tanto la muestra como el ámbito geográfico de la investigación. No obstante, teniendo en cuenta la cantidad y calidad de información obtenida, se considera que los datos expuestos son significativos para plantear las citadas conclusiones finales que servirán de base para trabajos futuros. En este sentido y como prospectiva, se contempla la posibilidad de indagar más en la la figura de la maestra rural durante el franquismo como motor de cambio y su influencia en las alumnas.

Referencias

- Agulló, M. C. (2010). La voz y la palabra de los 'tesoros vivos': fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 157-177. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/112011>
- Badanelli, A. y Mahamud, K. (2015). Entre la ruptura y la continuidad de esquemas socioemocionales en los libros de lectura de la escuela primaria en el tardofranquismo (1959-1975). *Historia y Memoria de la Educación*, (2), 125-160.
- Barceló, G., Sureda, B., Comas, F. y Moll, S. (2022). La práctica escolar en Menorca durante el franquismo. *Espacio, Tiempo y Educación*, 9(1), 122-149. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.371>
- Barrera, B. (2019). *La Sección Femenina 1934-1977. Historia de una tutela emocional*. Alianza Editorial.
- Benadiba, L. (2011). La Historia Oral como recurso metodológico para que los estudiantes puedan apropiarse de su pasado reciente. *Palabras y Silencios*, 6(1), 28-32. <http://www.ioha.org/wpcontent/uploads/2016/06/10-234-2-PB.pdf>
- Bertram, C., Wagner, W., y Trautwein, U. (2017). Learning Historical Thinking With Oral History Interviews: A Cluster Randomized Controlled Intervention Study of Oral History Interviews in History Lessons. *American Educational Research Journal*, 54(3), 444-484. <https://doi.org/10.3102/0002831217694833>
- Collado, J. (2016). *La escuela rural en el Franquismo: Albacete, 1939-1975* (Tesis doctoral. Universidad de Castilla la Mancha). <http://hdl.handle.net/10578/8592>
- Cruz, 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. <https://www.omniamutantur.es/wp-content/uploads/AEQUITAS-8-31-62.pdf>
- Cutler, W.W. (2007). Asking for answers: Oral History. En J.H, Best (Ed.), *His-torical Inquiry in Education: A research agenda*, (pp. 94-108). AERA.
- Dávila, P. y Naya, L.M. (2015). La construcción de la identidad nacional a través de los cuadernos escolares en el franquismo en el País Vasco. *RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 1(1), 7-21. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v1i1.9225
- De Dios, E. (2013). "Las que tienen que servir" y las servidas. La evolución del servicio doméstico en el franquismo y la construcción de la subjetividad femenina. *Revista Historia Autónoma*, (3), 97-111. <https://revistas.uam.es/historiaautonoma/article/view/456>
- De Pleijt, A. M. (2018). Human capital formation in the long run: evidence from average years of schooling in England, 1300-1900. *Cliometrica*, 12(1), 99-126. <https://doi.org/10.1007/s11698-016-0156-3>
- Delgado-Granados, P. y Ramírez-Macías, G. (2023). Women's Labour Universities. Transgression instruments of the model of women during the Franco regime?, *Paedagogica Historica*. 59(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/00309230.2023.2205546>
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dillard, M. (2018). *Oral history and life history as sources*. Oxford Research Encyclopedia of African History. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190277734.013.219>

- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Escolano, A. (2018). El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 391-422. <https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/19101/17434>
- Esteban, R. (1997). *Las Escuelas-Hogar en España* (Tesis doctoral, UNED).
- Fielding, M., y Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School: a democratic alternative*. Routledge
- García-Gil D. y Pérez-Colodrero C. (2017). Música, educación e ideología por y para Mujeres de la Sección Femenina a través de los contenidos de Y. Revista de la mujer nacional-sindicalista y Medina (1938-1946). *Historia y Comunicación Social*, 22(1), 123-139. <https://doi.org/10.5209/HICS.55903>
- Gibbs, G.R. (2007) Thematic coding and categorizing. En G.R., Gibbs (Ed.), *Analyzing Qualitative Data*, (pp.38–55). SAGE.
- Gili, M. L. (2010). La historia oral y la memoria colectiva como herramientas para el registro del pasado. *Revista Tefros*, 8, 1-7. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/tefros/article/view/222>
- Gómez, E. N. (2020). La historia oral. Una metodología de los excluidos. *Cambios y Permanencias*, 11(2), 1372–1394. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/11756>
- Gómez-García, M.N. (2011). Los `bachilleres rurales´ en la España de la posguerra. Testimonios y recuerdos para un estudio preliminar. *Participación educativa*, 17, 108-119.
- González, E. (2020). La Enciclopedia Álvarez: recurso adoctrinador de una identidad nacional esencialista. *Historia y Memoria de la Educación*, (12), 137-165. <https://doi.org/10.5944/hme.12.2020.26081>
- González-Pérez, T. (2014). Dios, Patria y Hogar. La trilogía en la educación de las mujeres. *Hispania Sacra*, 66(133), 337-363. <https://doi.org/10.3989/hs.2013.055>
- Hernández-González, O., Antonio, A., González-Fernández, D., y Contreras-Sáez, M. (2020). Consideraciones esenciales sobre el tema ético en la investigación educativa. *UCMaule*, (58), 141-164. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.58.141>
- Anuario Estadístico correspondiente al año 1943. *Instituto Nacional de Estadística. Fondo documental*. <https://ine.es/inebaseweb/treeNavigation.do?tn=161311&tns=161448#161448>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto de 1970, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187, 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546. <https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley 27/1964 sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años de 29 de abril de 1964. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 1964, núm. 107, pp. 5696-5696. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1964-7546
- Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 58, 27 de febrero de 1953, pp. 1119-1130. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1953-2404>
- Llewellyn, K.R. y Cook, S.A. (2017). Oral History as Peace Pedagogy. En K. R., Llewellyn

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

- y N., NG-A-Fook (Eds.), *Oral History and Education*, (pp.17-41). Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-349-95019-5_2
- López-Melgarejo, A. M. (2019). La Junta Nacional contra el analfabetismo (1950-1970): un análisis documental. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 267–286. <https://doi.org/10.6018/educatio.387121>
- Nácher, J. M. (2001). Los retos de Teruel. Jornadas sobre Cambio Social y Económico. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (1), 243-245. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29600109>
- Madrid, J. M., y Amanda, L. (2010). Directrices de la política educativa de género en España (1970-2010). *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 223–244. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/112041>
- Maneses, B., González, N. y Santisteban, A. (2021). Evidencias de la experiencia histórica del alumnado. Análisis documental de tres actividades con historia oral. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 171-188. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.171>
- Mariezcurrera, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23/24, 227-233. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/252>
- Martí, M., Corbatón, R., y Serret, A. (2015). La voz del mundo rural a través de una historia de vida: ejemplo de marginación socio-cultural. En *V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas*. (pp.1-12). Universidad de Almería.
- Martínez-Pose, B. (2019). La representación de la mujer en los manuales escolares de la Segunda República y del primer Franquismo (1931-1945). *Investigaciones feministas*, 10(1), 149-166. <https://doi.org/10.5209/infe.62375>
- Martínez-Samper, C. (2020). Cuando la vida no se resumía en “coser y cantar”: mujeres rurales turolenses, sirvientas y criadas durante el franquismo. En J. Ramón, A. París y P. Rújula (Eds.), *Haciendo historia: oficio, reflexión crítica y sociedad*, (pp. 208-221). Instituto de Estudios Turolenses.
- Monforte-García, E. (2020). Escolarización y alfabetización en las masías del Maestrazgo Turolense (1900-1980). En J. Ramón, A. París y P. Rújula (Eds.), *Haciendo historia: oficio, reflexión crítica y sociedad* (pp. 295-308). Instituto de Estudios Turolenses.
- Mulvihill, T.M. y Swaminathan, R. (2022). *Oral History and Qualitative Methodologies: Educational Research for Social Justice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003127192j>
- Parra, G., Martín, B., y Muñoz, J. M. (2021). La escuela elemental femenina del nacional-catolicismo a través de los cuadernos escolares. *Revista complutense de educación*, 32(1), 139-151. <https://doi.org/10.5209/rced.68186>
- Peinado, M. (2016). Las mujercitas” del franquismo”: como enseñar y aprender un modelo de feminidad (1936-1960). *Estudios Feministas, Florianópolis*, 24(1), 281-293. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38143846017>
- Pérez-Segura, F. (2008). *La protección pública de la infancia en Almería durante el franquismo* (Tesis doctoral, UNED)
- Rabazas, T. y Sanz, C. (2017). Despertando la vocación docente en las niñas del franquismo. La literatura infantil femenina de Josefina Álvarez de Cánovas (1898-1963). En A.

- Cagnolati, y A.F. Canales (Eds.), *Women's Education in Southern Europe: Historical Perspectives (1840-1970)* (pp.177-220). Aracne Editrice.
- Ramírez-Macías, G. (2014). El Franquismo autárquico, la mujer y la Educación Física. *Social and Education History*, 3(1), 78-102. <https://doi.org/10.4471/hse.2014.04>
- Ramos, S. (2016). Tradición y modernidad. Espacios de poder de las mujeres en el mundo rural durante el franquismo. *Innovación educativa*, (26), 101-112. <https://doi.org/10.15304/ie.26.3631>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Rico, M. L. (2020). A lei geral da educação de 1970 na Espanha: espírito de futuro e continuidade. *Laplage Em Revista*, 6(2),108-122. <http://hdl.handle.net/10045/106307>
- Robertson, J. (2017). Rethinking Learner and Teacher Roles: Incorporating Student Voice and Agency into Teaching Practice. *Journal of initial teacher inquiry*, 3, 41-44. <http://hdl.handle.net/10092/14638>
- Ruiz, J. (1997). El método histórico en la investigación históricopedagógica. En N. Gabriel y A. Viñao (Eds.), *La investigación históricopedagógica* (pp.131-202). Ronsel.
- Sanz, C. (2019). Los símbolos del nacionalcatolicismo. Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959). *Historia y Memoria de la Educación*, (10), 407-447. <https://doi.org/10.5944/hme.10.2019.22194>
- Seguro, P.M. (2022). *Regeneracionismo pedagógico en Badajoz (1898-1931) desde las aportaciones del magisterio* (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca) <http://hdl.handle.net/10366/150833>
- Serrano, F. G. (2015). Mothers and children in love. The sublimation of the maternal relationship in Spanish and Colombian textbooks in the first half of the twentieth century. *Historia Y Memoria De La Educación*, (2), 219–238. <https://doi.org/10.5944/hme.2.2015.14013>
- Sánchez-Blanco, L. y Hernández-Huerta, J.L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El Futuro del Pasado*, 3, 255-281. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/63863>
- Sanz, C., Sonlleve, M. (2020). La maestra franquista en el imaginario del alumnado femenino. Un estudio a través de testimonios orales. *Diversidade e Educação*, 8, (n.Especial), 213 – 237. <https://repositorio.furg.br/handle/123456789/10820>
- Sonlleve, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* (Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid). <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/33133>
- Sonlleve, M. y Sanz, C. (2022). Construyendo al hombre del mañana. La educación de la masculinidad en el periodo de la guerra civil española (1936-1939). *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-23. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11506>
- 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>
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Targhetta, F. (2017). Methodological, Historiographical and Educational Issues in Collecting Oral Testimonies. En *School Memories: New Trends in the History of Educa-*

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

tion (pp. 157-164). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44063-7_11

Vigo, B., y Soriano, J. (2020). Development and research of the rural school situation in Spain. En *Educational research and schooling in rural Europe. An engagement with changing patterns of education, space and place* (pp. 175-198). Information Age Publishing.

Viñao, A. (2019). Política educativa, escolarización y construcciones escolares en España (1869-1970). *Artigrama*, (34), 25-45. https://doi.org/10.26754/ojs_artigrama/artigrama.2019348189