

REFERENCIA: Valdivieso Bermejo, S., Cáceres Iglesias, J. & Torrego Egido, L. (2024). "Afianzar entusiasmos". Apunte biográfico de dos maestras renovadoras: Enriqueta Castellanos Pereda y Fuencisla Moreno Velasco. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 39(1), 91-104. Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

"AFIANZAR ENTUSIASMOS". APUNTE BIOGRÁFICO DE DOS MAESTRAS RENOVADORAS: ENRIQUETA CASTELLANOS PEREDA Y FUENCISLA MORENO VELASCO

"STRENGTHENING ENTHUSIASM". BIOGRAPHICAL SKETCH OF TWO INNOVATING WOMEN TEACHERS: ENRIQUETA CASTELLANOS PEREDA AND FUENCISLA MORENO VELASCO

Sara Valdivieso Bermejo
saravaldiviesobermejo@gmail.com
Universidad de Valladolid

Judith Cáceres Iglesias
judith.caceres@uva.es
Universidad de Valladolid

Luis Torrego Egido
luis.torrego@uva.es
Universidad de Valladolid

Recibido: 15/12/2023
Aceptado: 16/04/2024

Resumen:

La profesión de maestra se convirtió, en el primer tercio del siglo XX, en un ámbito profesional en el que la mujer podía desarrollar sus ideas de libertad e igualdad, su compromiso social y de desarrollar una enseñanza centrada en los intereses y las necesidades de la infancia, aspectos reforzados con la política educativa de la Segunda República. Enriqueta Castellanos Pereda y Fuencisla Moreno Velasco fueron dos maestras republicanas segovianas, que encarnaron esos ideales. Para evidenciarlo, se recurre a un análisis de sus expedientes de depuración, al análisis de los registros bibliográficos que han estudiado sus realizaciones, y al testimonio de sus familiares, obtenido mediante entrevistas en profundidad. Mediante la reconstrucción de su biografía, se manifiesta su entusiasmo por la educación soñada, que les permite mejorar como maestras para contribuir al progreso social, además de las consecuencias de la depuración y la represión franquista que sufrieron ellas y sus familias.

Palabras clave: maestras republicanas; renovación pedagógica; historia de la educación; narrativas personales; análisis de documentos.

Abstract:

The teaching profession became, in the first third of the 20th century, a professional sphere in which women could develop their ideas of freedom and equality, their social commitment and develop teaching centred on the interests and needs of children, aspects reinforced by the educational policy of the Spanish Second Republic. Enriqueta Castellanos Pereda and Fuencisla Moreno Velasco were two republican teachers from Segovia who embodied these ideals. In order to demonstrate this, an analysis of their depuration files, an analysis of the bibliographical records which have studied their achievements, and the testimony of their relatives, obtained through in-depth interviews, are used. The reconstruction of their biographies reveals their enthusiasm for the education they dreamed of, which would allow them to improve as teachers in order to contribute to social progress, as well as the consequences of the purge and Franco's repression that they and their families suffered.

Key words: Republican women teachers; pedagogical renovation; history of education; personal narratives; document analysis.

1. Introducción

La proclamación de la Segunda República en España, el 14 de abril de 1931, supuso una transformación radical. De la mano de los avances democráticos, vinieron también profundas transformaciones educativas y un crecimiento de las libertades y de las oportunidades de las mujeres, tanto en su vida personal como en la laboral.

La Constitución de 1931 establecía, en su artículo 40, que “...todos los españoles, sin distinción de sexo, son admisibles a los empleos y cargos públicos según mérito y capacidad [...]” (Gaceta de Madrid, 1931, p. 1581). Esto favoreció el acceso de las mujeres a estudios superiores, incluso a aquellos que habían sido considerados propios de hombres. Es cierto que ya desde finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, las maestras eran ya “parte de esa exigua minoría profesional femenina” (González Pérez, 2010, p. 134) y que las escuelas normales fueron una opción de estudio atractiva para las mujeres con inquietudes, pero un cambio fundamental vino marcado por el hecho de que el “gobierno republicano brindó a la mujer la posibilidad de formarse como una ciudadana libre, moderna, activa y alejada de su función tradicional como madre y esposa” (Sonlleve Velasco y Sanz Simón, 2022, p. 124). Esta oportunidad vino acompañada de la transformación educativa renovadora que entendía la educación como un elemento básico de la democracia y como una palanca de mejora social. Algunas maestras comenzaron a sentirse identificadas con las ideas de libertad, de pensamiento y de cátedra, participando, como afirma Sánchez Madariaga, “en la conquista de los derechos de las mujeres y en la modernización de la enseñanza y, con ello, en la construcción de una sociedad democrática y libre” (2012, p. 15). Como se ha señalado, las maestras tuvieron un papel relevante en el avance del sufragismo y del pacifismo y lucharon, especialmente en las zonas rurales “en contra de los prejuicios anclados en la tradición más conservadora, apoyada por el poder religioso, que no podía ver con buenos ojos la independencia de las mujeres” (García Colmenares y Martínez Ten, 2014, p. 46).

Al recorrido vital de estas docentes, caracterizado por las esperanzas y los logros conseguidos por las mujeres del país, habría que sumarle su contribución a los grandes avances e iniciativas educativas que llevó a cabo el régimen republicano. Basándonos en Pozo Andrés (2012), la maestra, denominada republicana, representaba tres ideas clave: ilusión para construir un nuevo país, obsesión para lograr este cambio a través de la educación, y entusiasmo por alcanzar

una escuela pública y de calidad, siendo de todos y para todos. Todo ello provocó que las maestras republicanas simbolizaran uno de los proyectos educativos más significativos del siglo XX en España.

A causa de los ideales democráticos y progresistas que las distinguían, en el año 1936, con el golpe de Estado que desencadenó la Guerra Civil y la posterior dictadura franquista, sufrieron una dura represión. La depuración del magisterio tuvo un doble objetivo: apartar a aquellas personas que compartían la ideología republicana y evitar que los maestros y las maestras con ideas más progresistas desarrollaran su labor profesional (Dueñas Díez y Grimau Martínez, 2004; Hernández Díaz y Hernández Huerta, 2009).

Aunque es cierto que sus compañeros maestros fueron cuantitativamente más castigados, ellas fueron doblemente perseguidas. Por un lado, por el hecho de oponerse al régimen franquista y, por otro, por alejarse de su papel de esposas y madres, además de ser acusadas por las ideologías de sus maridos, padres o hermanos. Así, queda reflejado que sufrieron una evidente represión sexuada (Guardia Herrero, 2020).

Las maestras republicanas, ciudadanas de pleno derecho, tuvieron que exiliarse, convirtiéndose en auténticas transterradas. Las que quedaron, condenadas al exilio interior, conocieron cárceles, juicios sumarísimos, algunas penas de muerte, otras fueron paseadas... Y la escuela volvió a ser un lugar triste, antipedagógico, en donde se formaban, convenientemente separados, perfectas amas de casa y soldados defensores de una patria que ni era una, ni era grande, ni era libre. Aquellas maestras que intentaron cambiar la escuela y la sociedad fueron silenciadas y denigradas. (Agulló Díaz, 2012, p. 86)

El conflicto bélico y la dictadura supusieron unas consecuencias sociales desmesuradas para el país. La educación sufrió una profunda involución, en la que cualquier iniciativa renovadora se cortó de raíz. Los derechos y las libertades de las mujeres fueron arrebatadas, regresando estas al hogar, quedando silenciadas y en un segundo plano (Guardia Herrero, 2020).

Guerra civil y dictadura marcaron profundamente los recuerdos de sus protagonistas (Gómez Marín y Hernández Jiménez, 2011; Rodríguez Gallardo, 2014). La represión sufrida durante años y el terror impuesto en la sociedad, desencadenaron el silencio al que se sometieron miles de familias (Ruiz-Vargas, 2006). El hecho de hablar sobre algún aspecto de su pasado suponía –y supone– retroceder varios años y volver a colisionar con ese sufrimiento emocional vivido (Rodríguez Gallardo, 2014; Villasante Claramonte, 2017). Autores como Gómez Marín y Hernández Jiménez (2011) hablan del concepto “trauma psicosocial”, pues no solo afecta a la persona que lo experimentó, sino que influyó en otra parte de la población, pasando, incluso, de generación en generación hasta nuestros días.

Este trabajo tiene el propósito de rescatar la labor social y educativa de dos mujeres que ejercieron como maestras en los años previos a la Segunda República y durante ese período, en la provincia de Segovia: Enriqueta Castellanos Pereda y Fuencisla Moreno Velasco.¹ En ellas se encarnan los ideales, los valores y las realizaciones de un grupo de mujeres comprometidas con la educación y la transformación de la sociedad de su tiempo. Se busca explorar y reconstruir su vida personal y profesional, en la que se incluye su proceso de depuración –que supuso el final de la misma–, y conocer la experiencia de sus familiares.

¹ En algunos documentos aparece como María Fuencisla Moreno Velasco.

2. Método

El carácter cualitativo de nuestra investigación y la necesidad de visibilizar, a través del relato, la historia de sus protagonistas nos conduce hacia el uso de dos modelos de estudio: el modelo histórico-educativo y el modelo biográfico-narrativo. El primero de ellos, procedente del modelo histórico, versa sobre la investigación de los procesos educativos en la historia (Cid *et al.*, 2011). En este caso, se estudia la ideología, la actitud y el comportamiento que tuvieron dos maestras a través de su práctica docente y los condicionantes políticos que vivieron. Por otro lado, el modelo biográfico-narrativo engloba tanto fuentes orales como fuentes documentales para crear relatos de vida (Sanz Hernández, 2005). Según Huchim Aguilar y Reyes Chávez:

Una de las tareas centrales de la investigación biográfico-narrativa es comprender la historia de una persona, tratar de contar su historia en palabras, reflexionando sobre su vida y explicarlo a los demás; una vez que es contada, esta es experimentada en un texto, siendo esta la parte más importante, ya que una vida es también un aspecto de crecimiento hacia un futuro imaginado y, por consiguiente, implica recontar e intentar revivir esa historia. (2013, p. 399)

En esta línea, Bolívar y Segovia (2006) defienden que la investigación biográfica-narrativa ofrece un marco metodológico que permite reflexionar y analizar aspectos esenciales del ser humano y de su desarrollo. De esta manera, los testimonios y los registros ya sean personales, oficiales o recogidos por otros autores y otras autoras, se hacen necesarios para el estudio.

2.1 Técnicas de recogida de datos

Para la realización de este estudio se han utilizado dos técnicas de recogida de datos. Inicialmente, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de documentos, con el propósito de analizar los registros bibliográficos sobre ambas maestras. Este análisis se llevó a cabo durante la realización de dos trabajos previos (Valdivieso Bermejo, 2020), los cuales han dado pie a realizar el presente estudio. En concreto, para la biografía de Enriqueta Castellanos Pereda se utilizaron los estudios de Estebaranz (2015), Fernández Fernández (2013) y Zufriategui (2015); y, en el caso de Fuencisla Moreno Velasco, la investigación de Gracia Ruiz (2019). Asimismo, se realizó un acceso a los fondos documentales del Archivo General de la Administración (AGA), con el fin de conocer el proceso de depuración de ambas maestras. Todo ello nos ha permitido realizar el análisis de contenido que se expone en el apartado de resultados. Posteriormente, se llevaron a cabo varias entrevistas en profundidad a sus familiares, con el objetivo de explorar la trayectoria y las experiencias personales de las maestras, permitiendo un acercamiento más íntimo a su biografía.

2.1.1 Análisis de datos

El análisis de documentos comenzó a partir de la consulta de los informes de depuración de Enriqueta Castellanos Pereda y Fuencisla Moreno Velasco. Para ello, se accedió a los fondos de Educación ubicados en el AGA, en Alcalá de Henares (Madrid) (tabla 1). En el caso del profesorado, los expedientes de depuración nos permiten conocer las circunstancias y las acusaciones a las que tuvo que hacer frente. Son, pues, una fuente básica e imprescindible (Sanchidrián Blanco *et al.*, 2011). Gracias a los archivos, se ha podido consultar y obtener información de la fuente original; recuperando, a través de pruebas y testimonios, esa parte de su historia. Este acceso a los documentos resulta esencial para reconstruir una parte significativa de nuestro pasado, ya que contienen aspectos intrínsecos a la actividad de una gran parte de la población (Alberch i Fugueras, 2003).

Tabla 1

Localización de los expedientes de depuración en el AGA

Docente	Carpeta	Expediente
Enriqueta Castellanos Pereda	32/13146	28
Fuencisla Moreno Velasco	32/12928	59

Asimismo, se ha llevado a cabo una revisión y un análisis bibliográfico de trabajos en los que se cita parte de la trayectoria de ambas docentes. No existen trabajos que aborden específicamente la figura de cada una de estas maestras, pero sí otros en que se referencian actividades y realizaciones educativas de ambas. De esta manera, los escritos de Estebaranz (2015), Fernández Fernández (2013) y Zufriategui (2015) han sido fundamentales para construir la historia de Enriqueta Castellanos y, la publicación de Gracia Ruiz (2019), así como la propia Memoria de la maestra (1928), nos han ayudado a reconstruir la trayectoria de Fuencisla Moreno.

2.1.2 Entrevista en profundidad

Una perspectiva de sumo interés para conocer otro ángulo de la vida de las maestras es obtener el testimonio de sus familiares. Los descendientes de ambas maestras, pese al obligado silencio durante décadas, han conservado la memoria de sus antecesoras. Por ello, se han llevado a cabo un total de tres entrevistas en profundidad: dos al familiar de Fuencisla Moreno y una a la familiar de Enriqueta Castellanos. La entrevista en profundidad se puede definir como un intercambio comunicativo estructurado en el que el investigador o la investigadora adquiere datos sobre la vida de la persona entrevistada. Se trata de una conversación que tiende a evitar el formato de preguntas y respuestas directas y limitadas; se plantean unos temas específicos que se desarrollan a lo largo del diálogo (Robles, 2011). Al tratarse de una historia que ha sido silenciada durante años, se ha seguido la propuesta de Callejo Gallego, entendiendo la entrevista como “una confesión desde la desigualdad” (2002, p. 416). De esta manera, se ha dado voz a un colectivo que ha vivido en un profundo silencio; mostrando una actitud abierta a lo largo de la conversación e interviniendo mínimamente en ella.

Las entrevistas fueron realizadas entre los años 2019 y 2020 (tabla 2). Asimismo, se atendieron a los principios éticos de confidencialidad y anonimato. Por ello, los fragmentos extraídos de las entrevistas, recogidos en el apartado de resultados, tienen un código para conocer su procedencia; apareciendo la letra E (entrevista) y un número (correspondiente al orden de realización).

Tabla 2

Datos de las entrevistas por orden de realización

Docente	Participantes	Fecha	Lugar	Código
Fuencisla Moreno Velasco	Un nieto	13/06/2019	Oficina	E1
Enriqueta Castellanos Pereda	Una hija	20/12/2019	Vivienda	E2
Fuencisla Moreno Velasco	Un nieto	10/03/2020	Oficina	E3

2.2 Técnicas de análisis de datos

La organización y el análisis de los datos recogidos se han realizado a partir de la distinción de los diferentes temas aparecidos a lo largo de las entrevistas. Para ello, se ha elaborado un sistema de categorías (tabla 3), con el fin de analizar, de una manera minuciosa, rigurosa y coherente, la información.

Tabla 3
Categorías y subcategorías

Categoría	Subcategoría
Educación	Pedagogía renovadora Figura docente Pérdida educativa
Represión	Consecuencias económicas Consecuencias personales Recuerdo de la detención
Silencio	Miedo Silencio impuesto por el miedo

Basándonos en Cisterna Cabrera (2005), algunas de las categorías fueron identificadas previamente, es decir, se establecieron previo proceso de clasificación, dada su evidencia en las tres entrevistas. Por el contrario, las subcategorías emergieron durante la revisión y conforme se profundizaba en el análisis de datos.

3. Resultados

Pozo Andrés (2012) realiza una clasificación de los maestros y las maestras de la República, con un criterio generacional, distinguiendo entre el magisterio regeneracionista, el renovador y el nuevo. Nuestras dos docentes pueden considerarse renovadoras, pues nacieron entre 1887 y 1905, pertenecieron a las primeras promociones en cursar el Plan de Estudios de 1914 y su influencia en el ámbito educativo emergió en torno a 1918. Son representativas, también, de otros rasgos de este colectivo: un mayor entusiasmo para seguir aprendiendo y un acercamiento, con mirada transformadora, al mundo rural, pues son conscientes de su estancamiento educativo (Puelles Benítez, 2009).

3.1 Enriqueta Castellanos Pereda²

Madrid, 21 de abril de 1901 – Madrid, 20 de abril de 1992

Figura 1
Enriqueta Castellanos Pereda



Fuente: Estebaranz (2015)

² La biografía de Enriqueta Castellanos Pereda se ha recuperado gracias a los estudios de Estebaranz (2015), Fernández Fernández (2013) y Zufriategui (2015), así como al expediente de depuración y la entrevista realizada a una familiar de la maestra. Los fragmentos extraídos de ella aparecen en letra cursiva.

A pesar de los desafíos económicos y personales que atravesaba su familia, Castellanos decidió iniciar su formación como maestra en 1916. En concreto, se matriculó en la Escuela Normal Central de Maestras en Madrid, donde culminó sus estudios en 1921 con calificaciones sobresalientes. *Empezó a estudiar magisterio, porque ya la llama la atención, porque era muy infeliz* (E2). Fue en esta etapa de su vida cuando *tiene la suerte de ir entrando en contacto con personas que son de ideas avanzadas* (E2), descubriendo la prestigiosa Institución Libre de Enseñanza (ILE).

En sus comienzos pedagógicos, Castellanos fue destinada como maestra sustituta a dos escuelas de la capital: a una Escuela Nacional, en el curso académico 1920/1921, y al Centro Reformista del distrito La Latina, en 1922, en donde, además, fue directora. Asimismo, a lo largo de los veranos entre 1918 y 1924, viajó hasta Asturias, primeramente como alumna y después como maestra, a las colonias escolares organizadas por el Museo Pedagógico Nacional. *Eso la influyó muchísimo, porque en las colonias que había pues había gente brillantísima de primera magnitud ya formada* (E2). *Había muchas mujeres de ideas avanzadas. Mi madre era una de esas* (E2).

En el año 1925, por concurso oposición, se trasladó al municipio segoviano de La Granja de San Ildefonso, siendo maestra y directora de la escuela de niñas. Allí conoció al reconocido maestro y pedagogo Pablo de Andrés Cobos. *Se conocen el 25 y se casan el 26. Inmediatamente, le presenta a todos los de la “Insti”, que veraneaban en La Granja* (E2).

Durante su estancia en La Granja, introdujo y promovió la renovación pedagógica en su escuela: involucraba a sus alumnas en paseos por la naturaleza, diálogos, danzas y actividades de lectura. Ante la creciente práctica de la lectura comenzó a ganar interés entre las niñas, lo que motivó la iniciativa de establecer una biblioteca accesible, incluso, para las familias, logrando reunir un total de 180 ejemplares. Conocemos, por el testimonio escrito de su propia mano, de su afán por ganarse el cariño de las niñas, para lo que no escatimaba el suyo. Sabemos también que su trabajo no se desarrollaba en un ambiente favorable, pues, ante las frecuentes salidas didácticas, las familias consideraban que sus hijas perdían el tiempo cuando en vez de estar cerradas en la escuela salían al campo. Con dolor describe que *el mayor obstáculo y más doloroso para mí lo encontré en las compañeras que, lejos de secundar mi labor, favorecieron siempre la crítica de las familias y procuraron aumentarme las dificultades*. Sin embargo, su afán pedagógico vence las dificultades: *cuando con motivo de las excursiones las familias fueron acercándose a mí y pude hablarles de las ventajas que cada una de estas cosas reportaba a sus hijas, poco a poco me capté las simpatías, y como contaba con el cariño de las niñas y como en sus casas veían era un disgusto para ellas el tener que faltar a la escuela, conquisté su confianza y, con ella, acabaron casi por completo los reproches que se me dirigían*.³

Asimismo, junto con Andrés-Cobos, creó la Sociedad Infantil, financiada mediante contribuciones simbólicas de sus estudiantes, destinadas a respaldar económicamente la biblioteca, adquirir equipamiento deportivo y realizar excursiones a municipios cercanos. Todas las actividades extraescolares eran coeducativas, de manera que tanto niños como niñas participaban de manera conjunta.

Una de las preocupaciones centrales que le surgieron en el pueblo segoviano fue la condición de pobreza que experimentaban las familias de los niños y las niñas de la escuela. En respuesta, decidió reunir aportes voluntarios y logró obtener una subvención del Ministerio de Instrucción Pública, lo que le permitió poner en funcionamiento una cantina escolar. *El comedor solo tiene*

³ Testimonio recogido por Estebaranz (2015).

un objetivo, porque en La Granja no hay pueblo [...], había miseria. Los niños no comían, estaban mal alimentados y enfermaban por la mala alimentación (E2).

En el año 1931, Castellanos y Andrés-Cobos se trasladaron a Barcelona para desarrollar su pedagogía en el Grupo Ramón Llull del Patronato escolar de la ciudad, donde la maestra impartió clases de lengua castellana a un grupo de cuarenta alumnas, además de hacerse cargo de un grupo de veinte niñas analfabetas. El matrimonio permaneció allí hasta 1933, momento en el que se trasladaron a Madrid para trabajar en el Orfanato Nacional de El Pardo, donde pondrían todo su entusiasmo en reformarlo y donde Castellanos adoptó un rol más materno que docente. En la Memoria presentada para optar a su designación como docente en el Orfanato Nacional puede observarse, nuevamente, su compromiso con la infancia y con el desarrollo de la autonomía de las niñas, pues defiende otra vez la necesidad de cariño de sus alumnas, la funcionalidad de los aprendizajes para cualquier papel futuro en la vida y su voluntad de ampliar horizontes más allá de los muros de los asilos. *Lo inauguraron renovado, porque el asilo existía desde tiempos remotos... pero era, pues una cosa horrorosa. Y había un director ya adicto a la Institución, pero mayor que mi padre y que sufrió muchísimo con el asilo antiguo, que era una garrería. Los chavales cazaban ratas para comérselas dentro de él. La higiene inexistente. Todo eso lo dejó escrito el anterior que se llamó Correas, Dionisio Correas (E2).* Sin embargo, tras tres meses, el Patronato de los Asilos de El Pardo renunció y la maestra comenzó, en 1934, a desarrollar su pedagogía en una escuela de Madrid.

Con el inicio de la guerra civil, debido al proceso de depuración que sufrió el cuerpo docente, Andrés-Cobos fue detenido y encarcelado. Durante su estancia en prisión, Castellanos se trasladó a vivir a Segovia, junto con su madre, su hermana y sus hijos. *En casa fue muy duro, porque nos afectó a todos. Sus hijas adolescentes, en Segovia, eran perseguidas por la calle, porque eran hijas de rojo (E2).* No obstante, la maestra *fue a hablar con los falangistas en Segovia [...] y consiguió que le dieran trabajo de maestra en Tabanera y Palazuelos, ambos municipios segovianos. No tenía coche, entonces iba andando cinco kilómetros y volvía todos los días a la escuela. Y el domingo, para que el alcalde no la denunciara y la cortaran el pelo o la dieran aceite de ricino, [...] tenía que ir a misa (E2).* Durante este periodo, para subsistir tuvo que buscar otros ingresos. *Conocía a todo el mundo en Segovia, mareó cielos y tierra. [...] Y consiguió trabajo en una tienda [...]. ¿Qué trabajo daban? pues de costura (E2).*

Poco tiempo después de la liberación de Andrés-Cobos, y al emprender en un negocio de lechería, el maestro decidió *que él va a poner una academia (E2)*, donde ambos docentes trabajarían. El primer alumno de la Academia Audiencia, en Madrid, fue matriculado en 1941; mismo año en el que se inició el proceso de depuración de Castellanos. La maestra fue suspendida de empleo y sueldo durante dos años y se le prohibió, a lo largo de cinco, solicitar vacantes para trasladarse fuera de la provincia. Asimismo, se le inhabilitó para desempeñar cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza. *Su carrera... sus dos carreras eran brillantes, pero se lo quitaron todo (E2).* A este proceso, se le sumó un total de treinta cargos imputados por el alcalde, un guardia civil y varios maestros. En 1942, diversas personas, entre las que se encontraba un militante de Falange y un colector de una parroquia, constataron que Castellanos no tuvo, en ningún momento, relación con políticas de izquierdas, además de ser católica practicante. Así, se suspendieron todas las sanciones imputadas y fue rehabilitada a su función docente. En 1943, ejerció como maestra en Galapagar (Madrid) y, en 1952, en Alcalá de Henares (Madrid). Todo este periodo de represión estuvo siempre *bajo la opresión y el silencio, porque tampoco se podía hablar de ello (E2).*

Castellanos fue una maestra muy querida por sus alumnas. Debido a ello, sus estudiantes de La Granja continuaron realizando visitas continuas a la capital. *Visitas abundantísimas como las de las niñas de La Granja de 1925 (E2). Teresa Magni era una alumna que quería mucho a mi madre.*

Y cuando vivió mi madre aquí, en la calle P. R. vino Teresa Magni ¿con quién? pues con hijas o con nietas para que la conocieran. Mi madre estaba al borde de los noventa años (E2).

3.2 Fuencisla Moreno Velasco⁴

Segovia, 6 de diciembre de 1896 – Segovia, 23 de marzo de 1937

Figura 2
Fuencisla Moreno Velasco



Fuente: Archivo personal de la familia de Moreno

Moreno fue una de aquellas mujeres que se decantó por los estudios de magisterio. *Tenía una vocación tremenda, desde muy pequeña. Siempre quiso ser maestra (E1)*. Por ello, decidió iniciar su carrera como docente en la Escuela Normal de Maestros de Segovia, en 1914. Finalizó su etapa académica con sobresalientes, consiguiendo matrícula de honor en su expediente. En su labor pedagógica lo que más le importa era *el tema personal del niño o la niña y cuidar su educación (E3)*.

El primer municipio donde ejerció su labor pedagógica fue en Barbolla (Segovia), donde ejerció desde 1918 hasta 1925. El siguiente curso académico se trasladó a la localidad segoviana de Otero de Herreros, donde conoció al maestro Ángel Gracia Morales, con quien se casó en 1928. En 1925, Moreno presentó la memoria bajo el título “Algunas consideraciones sobre la Enseñanza primaria en España”, con la que conseguiría una de las becas ofrecidas por la Diputación segoviana, con el objetivo de ampliar sus conocimientos pedagógicos en diferentes escuelas del país.⁵ Así, Moreno visitó escuelas de Barcelona, Bilbao, Madrid, Valencia y Zaragoza. Como resultado de esta experiencia, publicó su libro “Un viaje de estudio: Memoria” (1928). En 1933, por concurso oposición, se trasladó a Segovia. En la capital se mostró muy activa en el ámbito pedagógico; *participaba en todas las reuniones pedagógicas, escribió en revistas especializadas en educación (E1)*. Gracias a su labor docente, consiguió numerosos reconocimientos, entre los que se encontraba la medalla de bronce por su Mutualidad por sus servicios y el voto de Gracia por la Junta Local de Enseñanza.

⁴ La biografía de Fuencisla Moreno Velasco se ha recuperado gracias al trabajo de Gracia Ruiz (2019), su expediente de depuración, así como las entrevistas realizadas a un familiar de la maestra. Los fragmentos extraídos de ella aparecen en letra cursiva.

⁵ Otros docentes segovianos que solicitaron la beca fueron los reconocidos Pablo de Andrés Cobos, quien también la obtuvo, David Bayón, Norberto Cerezo, Ángel Gracia, Lucía Lucha, Juan Monje y Pedro Natalías.

Además de esta beca, también fue pensionada para enriquecer su formación en diversas escuelas europeas. De este modo, resaltaron sus estancias formativas en Bélgica, Francia y Suiza. *Era muy especial, porque por aquella época no era normal viajar al extranjero, trabajar fuera* (E3). Sería en el Instituto Rousseau donde amplió sus conocimientos sobre el método Decroly. *Siempre tuvo una tendencia investigadora muy potente, siempre quiso salir, siempre quiso viajar, siempre quiso investigar, siempre quiso hacer trabajos* (E3). Todo ello, como ella misma recogió en su Memoria, fue de gran significatividad para continuar formándose:

Se puede afirmar que estos viajes sirven para tonificar los espíritus, afinar el gusto, conmover la intangibilidad de las posiciones antes definidas, agudizar el sentido crítico, llamar la atención sobre problemas transcendentales, afianzar entusiasmos, sugerir iniciativas... Su importancia es pues fácil de evidenciar ya que, ampliados y repetidos, se trocarían en eficaces aportaciones y modificarían la modalidad de la escuela rural. (1928, p. 6)

Además de participar en todos los viajes académicos, también fue colaboradora activa en la Colonia Escolar de Segovia y se desempeñó como preparadora para las pruebas de oposición de acceso al magisterio, junto con su marido, Ángel Gracia, y su compañero Pedro Natalías García.

Lo más relevante para Moreno radicaba en el estudiante; defendía fervientemente los intereses del niño: su bienestar físico, atención y desarrollo. "El principio general de esta escuela tiene como fundamento la propia actividad del alumno, esa actividad creadora y espontánea o sugerida, pero no impuesta ni cristalizada. Tiene que ser algo que dé por resultado la obra completamente personal" (Moreno Velasco, 1928, p. 8).

Todas sus ideas innovadoras y avanzadas, además de su afiliación al Partido Socialista y su participación en manifestaciones, le supusieron unas terribles consecuencias. El inicio de su proceso de depuración comenzó en agosto de 1936. Al poco tiempo de comenzar la guerra civil, la maestra fue suspendida de empleo y sueldo, por pertenecer a la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza. *No solo por eso, sino [...] por el fusilamiento de su marido, que desaparece, no hay noticias [...], se queda en la indigencia* (E3). El asesinato de Gracia supuso un trauma en la familia. *Llegaron dos boinas azules y se le llevaron... Imagínate la escena... Moreno no quería... Se le llevaron a rastras con los niños llorando* (E3).

Todas estas circunstancias la sumergen en una situación de extrema precariedad junto con sus tres hijos, todos menores de seis años; enfrentándose a la responsabilidad de cuidarlos sin tener ningún tipo de ingreso. Por esta razón, decidió buscar ayuda a distintas instituciones y acudir al Obispo de Segovia. Este último solicitó una valoración sobre su situación al cura de Barbolla, quien emitió un informe con las siguientes palabras: *Y con arreglo a la verdad he dicho que esta señora, mientras estuvo soltera cumplía con sus deberes religiosos, habiéndolos abandonado por completo una vez que contrajo matrimonio* (E3). *Y claro, no la dieron la ayuda, cuando ya estaba en la indigencia, suspendida de empleo y sueldo, cuando tenía tres niños pequeños...* (E1).

La situación de Moreno empeoró a causa de su delicado estado de salud, pues somatizó un cáncer de pecho. *Cuando estaba muy enferma le pidió a su hermano que se quedara con los tres niños. Y se iba a quedar con los tres niños, pero su mujer dijo que solo se podían quedar con dos, porque eran cinco. [...] el tercero se fue a casa de otra hermana [...]. Entonces estuvieron como un poco separados* (E3). La enfermedad acabó con la vida de la maestra meses más tarde, lo que supuso que sus hijos fueran internados en un orfanato. *Estaban internos en el colegio de huérfanos y en las vacaciones iban a Prádena, con sus primos y sus tíos* (E3).

Todo este proceso de represión desencadenó en la familia un total silencio, ya que *estaban muertos de miedo. Todo era prohibido, no se hablaba de nada* (E3). Esto hizo que algunos de sus descendientes no conocieran lo ocurrido realmente. *Yo no lo sabía. Sabía que Moreno murió,*

pero yo pensaba [...] que como estaba enferma no podía trabajar. Como aquel entonces el seguro estaba como estaba... pues que no cobraba o que cobraría muy poco. Eso es lo que yo pensaba, pero luego me he dado cuenta de que no; que no cobraba porque la apartaron del servicio directamente (E3).

A pesar de su fallecimiento, su proceso de depuración continuó activo. Hasta en tres ocasiones, entre 1937 y 1939, Moreno fue separada del servicio e inhabilitada para desempeñar cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza.

Fuencisla Moreno fue protagonista muda y silenciosa del resurgimiento reivindicativo de la labor de la mujer en aquella sociedad de los albores del siglo veinte. Además, fue el vivo ejemplo de la represión educativa, personificada en un grupo de maestros segovianos, cultos, inteligentes, brillantes, muy bien preparados, e innovadores. (Gracia Ruiz, 2019, p. 389)

4. Discusión y conclusiones

Las labores pedagógicas que desarrollaron Enriqueta Castellanos Pereda y Fuencisla Moreno Velasco se enmarcan en una intensa actividad educativa renovadora, que supuso uno de los grandes avances que se estaban viviendo en la época. Agulló Díaz (2012) insiste en el gran trabajo que realizaron las maestras republicanas, pues fueron ellas quienes construyeron los cimientos de una educación democrática, pública y coeducativa. Nuestro trabajo muestra a dos mujeres valientes y comprometidas, con un deseo intenso de aprender y perfeccionar su labor profesional, que participaron en la modernización de la enseñanza y, con ello, en la construcción de una sociedad democrática y libre. Lo hicieron en una provincia, Segovia, que era abrumadoramente rural y conservadora, aunque mantuvieron contacto con las corrientes renovadoras internacionales y con la pedagogía emanada de la ILE. Eso les llevó a “afianzar entusiasmos”, tal y como señala Fuencisla Moreno en su Memoria, a adherirse con total energía a la ola de renovación educativa que pretendía modificar la realidad de nuestro país.

Esta evolución educativa se cortó de raíz con las políticas franquistas y la influencia de la Iglesia, que condujeron la depuración de ambas maestras. Cañabate Vecina (2003) insiste en el largo periodo de involución que supuso la dictadura, pues cualquier actividad contraria al Régimen no estaba permitida. Asimismo, el adoctrinamiento religioso y político eran la base del nuevo régimen. Se frustró, así, una educación activa e integral y, del mismo modo, un modelo de mujer cultivada, independiente y con voluntad de contribuir a la mejora social y educativa.

La persecución y el castigo que se llevó a cabo con estas maestras fue desmesurado e injusto. Así lo refleja también Ramos Zamora (2006), quien denuncia que el proceso de represión que sufrieron los maestros y las maestras no tuvo causa justificada. Esta misma autora y Martínez Aznal (2015) explican la importancia que se les dio a los informes realizados por alcaldes, curas o guardias civiles, tal y como se ha podido comprobar con los expedientes de depuración de ambas maestras. Pero para las mujeres tuvo una consecuencia más grave, en tanto que pasaron de simbolizar el proyecto de transformación social y cultural ejerciendo el derecho a la libertad política y social, a mujeres a las que impusieron valores como la tradición, la religión, la moralidad y las costumbres del modelo decimonónico de buena esposa, madre y ama de casa. Ramos Zamora y Santiesteban (2023) señalan que esta categoría de género sirvió a los represores para efectuar unos procesos de desigualdad social y política en el imaginario colectivo de las maestras de la provincia de Madrid.

A raíz de esta represión, la vida de los familiares cambió por completo. Sus condiciones de vida empeoraron notablemente, sufriendo, además, una persecución continua. Fouce Fernández (2009) concluye que esta represión fue un intento de terminar con la identidad del enemigo;

experimentando, como señalan Pérez Guirao y Gallego Noche (2017) una dura situación marginal. Hemos podido comprobar, además, que, tanto en los testimonios recogidos como en los datos obtenidos por estos autores, esta situación de opresión generó un miedo terrible y desencadenó un silencio ensordecedor que inundó todo. En algún caso, quienes forman la descendencia de estas mujeres, no han sido conocedores hasta hace poco tiempo de los logros conseguidos y los ideales alcanzados profesados por sus antecesoras.

El silencio en el que vivieron las protagonistas de nuestra investigación y sus respectivos familiares hacen entender el miedo que había y, por consiguiente, el nivel de opresión que se estaba llevando a cabo con la dictadura. Por ello, recuperar la memoria de estas maestras, que lucharon por conseguir una sociedad más justa, es imprescindible pues “considerando a las mujeres de nuestro pasado no solo vindicamos su existencia inspiradora, sino también la dignidad, el respeto y la libertad de las mujeres en la actualidad” (Flecha García, 2012, p. 25).

Referencias

- Agulló Díaz, M. C. (2012). El papel de las maestras en la escuela republicana. En E. Sánchez de Madariaga (Ed.). *Las maestras de la República* (pp. 56-90). Catarata.
- Alberch i Fugueras, R. (2003). *Los archivos, entre la memoria histórica y la sociedad del conocimiento*. UOC.
- Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/12928-59: Expediente de depuración de Fuencisla Moreno Velasco.
- Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/13146-28: Expediente de depuración de Enriqueta Castellanos Pereda.
- Bolívar, A. y Segovia, D. (2006). La investigación biográfica-narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), s/p. <https://cutt.ly/lwP4DwWp>
- Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422. <https://cutt.ly/7wOu01zz>
- Cañabate Vecina, J. A. (2003). La pugna entre la Iglesia católica y el Frente de Juventudes en el ámbito educativo. Referencias internacionales, antecedentes y trayectoria general durante el primer franquismo. *Historia de Educación*, 22(23), 105-121. <https://cutt.ly/VwOu0jaN>
- Cid (del), A., Méndez, R. y Sandoval, F. (2011). *Investigación, fundamentos y metodología*. Pearson Educación.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://cutt.ly/6wOuNDOS>
- Constitución de la Segunda República española. (1931). *Gaceta de Madrid n.º 344*. <https://cutt.ly/azN8yk9>
- Dueñas (de) Díez, C. y Grimau Martínez, L. (2004). *La represión franquista de la enseñanza en Segovia*. Ámbito.
- Estebaranz, A. (2015, 12 de noviembre). La maestra de La Granja. Enriqueta Castellanos Pereda. *Arqueología de imágenes Blog*. <https://cutt.ly/WyFs4AV>

- Fernández Fernández J. (2013, 19-22 de noviembre). “Concepto que tengo de la actuación de un maestro en una casa de huérfanos”: las memorias del concurso para la selección de maestros del grupo escolar del orfanato nacional de El Pardo [ponencia]. La Educación en España. Historia y Archivo, Castilla-La Mancha, España. <https://cutt.ly/vw74WW1C>
- Flecha García, C. (2012). La Segunda República. Las mujeres y la educación. En E. Sánchez de Madariaga (Ed.). *Las maestras de la República* (pp. 23-55). Catarata.
- Fouce Fernández, J. G. (2009). Informe sobre la violencia psicosocial ejercida en España por el régimen franquista y sus repercusiones en la población, las comunidades y sus familias. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 7(19), 107-123. <https://cutt.ly/YwOubVf8>
- García Colmenares, C. y Martínez Ten, L. (2014). *La escuela de la República. Memoria de una ilusión*. Catarata.
- Gómez Marín, I. y Hernández Jiménez, J. A. (2011). Revisión de la Guerra Civil Española y la posguerra como fuente de traumas psicológicos desde un punto de vista transgeneracional. *Clínica e Investigación Relacional*, 5(3), 473-491. <https://cutt.ly/jwOubXmW>
- González Pérez, T. (2010). Aprender a enseñar el siglo XX. La formación inicial de las maestras españolas. *REIFOP*, 13(4), 133-143. <https://cutt.ly/FwAvoEbO>
- Gracia Ruiz, Á. (2019). Fuencisla Moreno Velasco. En J. M. Moreno Yuste (Coord.). *Segovia 1900-1936. Diccionario biográfico* (pp. 388-390). Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.
- Guardia (de la) Herrero, C. (2020). *Las maestras republicanas en el exilio*. Catarata.
- Hernández Díaz, J. M. y Hernández Huerta, J. L. (2009). La represión franquista de los maestros freinetianos. *Aula*, 15, 201-227. <https://cutt.ly/vwP4lk5X>
- Huchim Aguilar, D. y Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en Educación*, 13(3), 392-419. <https://cutt.ly/zwp4G1qz>
- Martínez Aznal, R. (2015). La represión al Magisterio y a las mujeres en la Ribera estellesa de Navarra (1936-1939). *Huarte de San Juan. Geografía e Historia*, 22, 219-240. <https://cutt.ly/pwOuv0SU>
- Moreno Velasco, M. F. (1928). *Memoria: Un viaje de estudio*. Imprenta provincial.
- Pérez Guirao, F. J. y Gallego Noche, B. (2017). La investigación con historias de vida como forma de conocimiento de una sociedad y su pasado traumático. Construyendo narraciones con tres protagonistas mujeres. *CIAIQ*, 3, 211-220. <https://cutt.ly/BwOuleBx>
- Pozo (del) Andrés, M. M. (2012). La construcción de la categoría “Maestra Republicana”: la tipología generacional como propuesta. En E. Sánchez de Madariaga (Ed.). *Las maestras de la República* (pp. 236-270). Catarata.
- Puelles (de) Benítez, M. (2009). *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Tirant lo Blanch.
- Ramos Zamora, S. (2006). Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 169-182. <https://cutt.ly/cwOuk8zG>

- Ramos Zamora, S. y Santiesteban, A. (2023). Depuración y exilio interior de las maestras de primera enseñanza en el Madrid de posguerra. *Historia y Memoria de la Educación*, 17, 173-204. <https://doi.org/10.5944/hme.17.2023.33716>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 15(52), 39-49. <https://cutt.ly/HwOuKc9a>
- Rodríguez Gallardo, Á. (2014). Después de la guerra... civil española. *Revista Portuguesa de Historia*, 45, 249-269. <https://cutt.ly/1wSzL7sO>
- Ruiz-Vargas, J. M. (2006). Trauma y memoria de la Guerra Civil y la dictadura franquista. *Hispania Nova*, 6, s/p. <https://cutt.ly/rwP4d3JS>
- Sánchez Madariaga (de), E. (Ed.). (2012). Las maestras de la República en el recuerdo. En *Las maestras de la República* (pp. 11-21). Catarata.
- Sanchidrián Blanco, C., Grana Gil, I. y Martín Zúñiga, F. (2011). Análisis y valoración de los expedientes de depuración del profesorado de Instituto de Segunda Enseñanza en el franquismo (1936-1942). *Revista de Educación*, 356, 377-399. <http://hdl.handle.net/11162/94121>
- Sanz Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 7(1), 99-115. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2005.v57.i1.32>
- Sonlleva Velasco, M. y Sanz Simón, C. (2022). "Corruptoras de las conciencias infantiles". La depuración del magisterio femenino en la provincia de Segovia (1936-1945). *APORTES*, 108, 223-260. <https://cutt.ly/KwAvpFTn>
- Valdivieso Bermejo, S. (2020). *La represión del Magisterio Renovador en Segovia: la voz silenciada de las familias* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio UvaDoc. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/41703>
- Villasante Claramonte, H. (2017). Traumas y memorias en la transición española. De las políticas públicas a las iniciativas cívicas. En O. Luján y L. Canalias (Coords.). *Los embates de la modernidad. Debates en torno a la ciudadanía, el liberalismo, el republicanismo, la democracia y los movimientos sociales* (pp. 595-613). Departament d'Història Moderna i Contemporània de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Zufriategui, A. (2015). *La hora de la aldea*. Arqueología de Imágenes.