



Construyendo al hombre del mañana. La educación de la masculinidad en el periodo de la guerra civil española (1936-1939)

Building the Man of Tomorrow. The Education of Masculinity in the Spanish Civil War Period (1936-1939)

Construindo o homem de amanhã. A educação da masculinidade no período da Guerra Civil Espanhola (1936-1939)

Miriam Sonllewa-Velasco*  orcid.org/0000-0001-6268-8670

Carlos Sanz-Simón**  orcid.org/0000-0002-5786-4024

Para citar este artículo

Sonllewa-Velasco, M. y Sanz-Simón, 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>.

Fecha de recepción: 26/03/2020

Fecha de evaluación: 01/05/2020



* Doctora en Educación por la Universidad de Valladolid, España. Correo: miriam.sonllewa@uva.es.

** Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid, España. Correo: csa02@ucm.es.

Resumen

Palabras clave: educación;
guerra civil; infancia;
masculinidad; historia oral

Las fuentes orales son recursos de gran valor para profundizar en temáticas poco estudiadas en la historia de la infancia. La investigación que presentamos nace de un proyecto de innovación docente llevado a cabo en la Universidad de Valladolid (España) que trata de acercar a los estudiantes de Grado en Educación a la memoria histórica de la escuela a partir de testimonios de estudiantes y docentes. Para ello, programamos microproyectos interdisciplinares sobre periodos y acontecimientos de nuestra historia reciente y desde ellos investigamos y debatimos con nuestros estudiantes sobre la evolución de la educación. En el marco de una de estas propuestas formativas, titulada "Vivir la infancia en tiempos de guerra", analizamos 24 testimonios de hombres nacidos entre 1920 y 1930 en la provincia de Segovia. El estudio de los narrativos nos lleva a descubrir cómo se gestó la educación de la masculinidad en las clases populares durante el periodo de la guerra civil española. Los testimonios revelan una educación familiar que presentaba a los menores dos modelos de hombre: uno relacionado con la modernidad y otro con el conservadurismo, que serán, a grandes rasgos, el reflejo de las dos Españas en guerra. Con el desarrollo del conflicto armado y el final de la Guerra se impondrá un único modelo de masculinidad, el propuesto por la Falange, caracterizado por la exaltación de la virilidad, el patriotismo y la disciplina. Este arquetipo varonil se oponía frontalmente al sentimentalismo e intentaba despertar en los menores el rechazo hacia cualquier postura progresista contraria al patriarcado.

Abstract

Keywords: education; civil
war; childhood; masculinity;
oral history

Oral sources are valuable resources for learning about experiences around masculinity. The research that we present arises from a Teaching Innovation Project carried out at the University of Valladolid (Spain) that tries to bring the students of the Degree in Education to the historical memory of the past school through oral sources. The microproject "Living childhood in times of war" helps us to collect 24 testimonies of men born in the province of Segovia (Spain), during the 1920s and 1930s, in popular class families. The analysis of the narratives is key to discovering how the education of masculinity was conceived in popular classes during the period of the Spanish Civil War. The testimonies reveal a family education that presents the minors two models of men: one related to modernity values and the other with conservatism, reflection of the two Spanish wars. Throughout the conflict, the education children receive in the classroom and through non-formal experiences in the social sphere, will teach them that the only model of masculinity they should follow is the one proposed by the Falanx, characterized by the exaltation of virile, homophobic, patriotic, disciplined and combative masculinity. This masculine archetype is opposed to sentimentalism and attempts to awaken in minors a rejection of any progressive stance against patriarchy and the sacred masculine duty.

Resumo

Palavras-chave: educação;
guerra civil; infância;
masculinidade; história oral

As fontes orais são recursos valiosos para conhecer sobre as experiências em torno da masculinidade. A pesquisa que apresentamos surge de um Projeto de Inovação Docente realizado na Universidade de Valladolid (Espanha) que tenta levar os alunos da Licenciatura em Educação à memória histórica da escola passada através de fontes orais. O microprojeto "Viver a infância em tempos de guerra" nos ajuda a recolher 24 testemunhos de homens nascidos na província de Segóvia (Espanha), nas décadas de 1920 e 1930, em famílias de classe popular. A análise das narrativas é fundamental para descobrir como a educação da masculinidade foi concebida nas classes populares no período da Guerra Civil Espanhola. Os testemunhos revelam uma educação familiar que mostra dois modelos de homem aos menores, um de acordo com a modernidade e outro com o conservadorismo, reflexo das duas Espanhas em guerra. Ao longo do conflito, a educação que as crianças recebem na sala de aula e de experiências não formais na esfera social ensina-lhes que o único modelo de masculinidade que devem seguir é o proposto pela Falange, caracterizado pela exaltação da masculinidade viril, homofóbica, patriótica, disciplinada e combativa. Este arquétipo masculino é totalmente oposto ao sentimentalismo e tenta despertar nos menores uma rejeição de qualquer postura progressista contrário ao patriarcado e ao sagrado dever masculino.

El estudio de la educación en el periodo de la Guerra Civil a partir de fuentes orales

¿Qué significaba ser hombre en la España de mediados 1930? ¿Cómo fueron educados los niños de clases populares durante el conflicto bélico? ¿Qué modelo de masculinidad se inculcó a la infancia durante la Guerra Civil? ¿Cómo influyó la familia en la construcción de la masculinidad en aquel periodo? Estas preguntas y otras relacionadas con la educación de género durante la guerra civil española (1936-1939) fueron el punto de partida para iniciar el proyecto “Vivir la infancia en tiempos de guerra”. La propuesta tiene como fin acercar a los estudiantes de la Facultad de Educación de Segovia (España) a la educación de las clases populares durante el periodo de la guerra civil española, utilizando testimonios orales y otras fuentes complementarias. La iniciativa se desarrolló en el curso académico 2018-2019, en el marco del proyecto de innovación docente (PID) de la Universidad de Valladolid “Memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y otros recursos pedagógicos para la formación docente”¹.

Decidimos investigar con nuestros estudiantes sobre el periodo de la guerra civil española, porque son escasas las investigaciones que existen en nuestros días sobre esta temática. Fernández Soria (1983, 1984) abre a finales del siglo xx esta línea de investigación para adentrarse en la educación y la cultura de las zonas republicanas durante el conflicto bélico. Su trabajo es continuado por autores como Moreno (2004), bajo los mismos parámetros, pero en distinto contexto; o Ramos (2003), Vilanova (2015) y Doménech (2016), para profundizar en la educación femenina en la Guerra. Otros estudios (Alted, 1996; Alted *et al.*, 2003) tratan de conocer desde el plano educativo cómo afectó la guerra civil española a la infancia de familias republicanas, que sufrieron durante este periodo no solo la escasez de alimentos y las enfermedades, sino también el exilio, en países como Francia, Bélgica, Inglaterra y Rusia. Son las experiencias en el exilio otra línea fecunda en la investigación sobre la educación en este periodo de la historia española reciente. Desde la misma, Barrenetxea (2012) investiga sobre los niños vascos que fueron enviados a Rusia; y Payá (2013, 2019) reconstruye las historias de menores españoles que vivieron su infancia en el contexto belga a finales de los años treinta.

Estas investigaciones desvelan cómo el género constituye una categoría emergente en los estudios sobre la educación española de mediados de 1930, a pesar de que se ha tomado a la mujer como eje de este discurso. Así, Box (2016) expone la necesidad de elaborar estudios que aborden el tema de la masculinidad durante este periodo, como medida necesaria para entender las creencias que se afianzan en el imaginario social de nuestros días. Sobre la

¹ En el PID participan profesores e investigadores de los departamentos de Pedagogía, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática, y Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid); del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid; y del Departamento de Organización Escolar de la Universidad de Málaga. La propuesta formativa se inició en el curso 2016-2017 y en la última convocatoria ha sido calificada como excelente por el Área de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid. Se destaca su pertinencia para la formación del profesorado y su carácter innovador.

masculinidad en el periodo de entreguerras, han estudiado autoras como Vincent (2002, 2006) o Aresti (2002; 2012; 2014), destacando que en el primer tercio del siglo xx se presentan en España dos posturas encontradas en el modelo masculino, una conservadora y otra renovadora, que estuvieron en pugna hasta los años 1940. Recientemente, los trabajos de Bolorinos (2016), Alca Ide (2017), Box (2018) o Sonlleve y Torrego (2018) muestran cómo el final de la contienda alumbró un periodo en el que la dimensión patriótica se convirtió en el núcleo de la masculinidad normativa.

El proyecto “Vivir la infancia en tiempos de guerra” se hizo eco de esta carencia que citaba Box (2016), respecto a la falta de investigaciones centradas en la educación de género durante la guerra civil española. Tomando como punto de partida la fuente oral, trazamos un proyecto bajo los siguientes objetivos: a) conocer la influencia de la contienda en los sentimientos y experiencias de la infancia; b) analizar el papel educativo de la familia y la escuela durante el conflicto armado, y c) estudiar las transformaciones educativas vividas en España en el siglo xx (Sonlleve y Sanz, 2019; Sonlleve *et al.*, 2020).

Acercar a nuestros estudiantes a la historia de la educación durante el conflicto bélico no solo resulta ser un ejercicio necesario para su formación como docentes, sino que constituye una clara apuesta por la justicia histórica y social, pues les permite entender que existen diferentes significados de un hecho según las personas que lo valoran, logrando así una mayor identificación con el pasado y haciéndolo propio (Mariezcurrera, 2008).

Son numerosas las investigaciones que han destacado el valor de la fuente oral para la enseñanza de hechos históricos (Benadiba y Plotinski, 2008; Ferrando, 2006). Estudios como el de Rodríguez (2012) demuestran la necesidad de enseñar a los maestros en formación procesos históricos que tienen incidencia en el presente y han marcado la memoria social o el olvido de diversos colectivos. Su interés no solo radica en la transmisión intergeneracional de conocimientos, sino en la posibilidad que ofrecen los testimonios para tender puentes entre pasado y presente, reflexionar sobre determinados vacíos históricos y poner en valor los testimonios de colectivos que no han tenido especial interés para los historiadores tradicionales.

En nuestros días, son varios los proyectos con fuentes orales que se han realizado en el ámbito formal a través de talleres, investigaciones y experiencias didácticas para recuperar la memoria educativa del franquismo (Robles y Grana, 2007; Benadiba y Plotinsky, 2008; Grana y Alonso, 2009; Sonlleve *et al.*, 2018), pero su número se reduce cuando se trata del periodo de la Guerra Civil (Sarría, 2008). También es necesario mencionar en este punto las publicaciones que, sin recurrir a la fuente oral, se han centrado en profundizar en la línea de investigación de la masculinidad en el franquismo (Vicent, 2006; Winchester, 2016; Díaz, 2019). Pero existe un vacío temático sobre la construcción de la masculinidad en el periodo previo a la dictadura. Y es que si la Guerra Civil sigue siendo un acontecimiento histórico que en el plano educativo no ha sido suficientemente estudiado, la historia de las masculinidades constituye una línea de investigación muy reciente en España. La propia naturaleza abstracta del concepto *masculinidad* y sus difusos contornos, frecuentemente sometidos a contradicciones, hace que este objeto de estudio tenga una gran complejidad (Blanco, 2021).

El estudio que presentamos tiene como objetivo analizar 24 relatos de vida por parte de hombres nacidos entre 1920 y 1930, cuyas experiencias de infancia y adolescencia se contextualizan en el periodo de la guerra civil española, en la provincia de Segovia (España). A partir de los testimonios recogidos trataremos de: a) conocer cómo fue educada la masculinidad en familias de clase popular y bandos enfrentados; b) indagar en la educación formal de la infancia masculina durante el periodo de la Guerra Civil, y c) reflexionar sobre la influencia de la educación social para la conformación de un modelo de masculinidad en el periodo inmediato de posguerra.

Masculinidad y educación en tiempos de guerra

Hablar de masculinidad a comienzos del siglo xx nos exige remitirnos al escenario de la Primera Guerra Mundial. La Gran Guerra supuso un estado de incertidumbre sin precedentes sobre las fronteras que separaban a hombres y mujeres. La inferioridad y la debilidad femenina fueron cuestionadas a partir de aquel hecho histórico, pues se puso de manifiesto el papel activo de la mujer en el esfuerzo bélico y su imparable incorporación al mercado laboral (Peinado, 2012, Cenarro, 2006). A partir de aquel momento, los estados democráticos comenzaron a otorgar a las mujeres la igualdad política y jurídica en sintonía con el feminismo y el sufragismo (Núñez, 1998). Esta fue la mecha que hizo encender no solo los miedos de los hombres por perder su protagonismo, sino también las inquietudes por el futuro del orden de género (Aresti, 2012).

Después de aquel acontecimiento histórico, algunos países como Francia, España e Italia, temerosos de perder el orden hegemónico entre hombres y mujeres, apostaron por un modelo de masculinidad centrado en atributos masculinos como la disciplina, la fuerza, la tenacidad y el autocontrol, nociones que se oponían frontalmente al modelo femenino tradicional (Vincent, 2006).

Si ponemos nuestra mirada en la España de aquel periodo, podremos notar cómo la crisis que surge en el anochecer del siglo xix brota precisamente por el alejamiento del modelo de masculinidad virtuosa que convertía para algunos a la *raza* española, en una raza pasiva, inactiva e irreflexiva, valores femeninos que se alejaban de la masculinidad vigorosa (Aresti, 2014). El acceso de las mujeres a la educación, al trabajo y a la cultura había generado un prototipo femenino, el de la *mujer moderna*, radicalmente opuesto al modelo decimonónico del *ángel del hogar*, que cuestionaba la identidad tradicional femenina fundamentada en la reproducción biológica, el matrimonio y el servicio doméstico y que hacía peligrar los valores masculinos hegemónicos (Peinado, 2012; Cenarro, 2006).

Durante los años 1920, los sectores más afines al Régimen de Primo de Rivera se emplearon en ofrecer una alternativa para redefinir al *hombre español*, en contraposición con la mujer. Buscaron para ello las raíces del modelo de virilidad nacional en la época dorada de la historia patria. El *caballero español*, ejemplo de esplendor y prestigio internacional, fue el referente no solo para los adeptos al Régimen, sino también para los representantes de la Iglesia católica (Aresti, 2012).

El discurso tradicional de separación de funciones según el género apareció legitimado por algunos médicos ilustres –como Ramón y Cajal, Marañón o Vital Aza– que trataron de reconstruir la identidad femenina a partir de la maternidad y las actividades domésticas en el ámbito de lo privado, y la identidad masculina desde el trabajo fuera del hogar y las responsabilidades del hombre como cabeza de familia en el espacio público (Nash, 1995).

Pero el *saneamiento moral* primorriverista no tuvo la aceptación social deseada, no solo por los métodos autoritarios desde los que se pretendía imponer, sino también porque las autoridades eclesiásticas vieron peligrar su misión educativa y moralizante, por la intromisión del Estado en su terreno (Aresti, 2012).

El contexto de la Segunda República vio florecer la difusión de un modelo de masculinidad iniciado en el periodo de la Restauración por progresistas, republicanos y socialistas. El Gobierno republicano reconoció derechos políticos fundamentales para ambos sexos. El sufragio universal, el divorcio, la fundación del matrimonio en la igualdad de derechos de los cónyuges y el modelo educativo laico, solidario e igualitario para niños y niñas auguraron una nueva etapa para la igualdad de género en España (Estarlich, 2018). Las nuevas leyes persiguieron construir un modelo de hombre responsable, *colaborador* con el reparto de papeles dentro del matrimonio y la familia, y alejado del modelo conservador (Aresti, 2002)². Pero al ver peligrar sus privilegios, muchos fueron los varones que expresaron su desacuerdo con este modelo y que volvieron a abanderar el movimiento a favor de la masculinidad vigorosa, trabajadora y disciplinada. Esta realidad no solo fue vivida en España, sino que en el contexto europeo se percibía en aquellos años una agitación social, que respondía a un enfrentamiento directo entre dos posturas contrarias de entender el mundo, la realidad y al hombre (Traverso, 2009).

En julio de 1936 se pusieron cara a cara en España los proyectos políticos de quienes buscaban la superación de la desigualdad entre hombres y mujeres y aquellos otros que estaban obsesionados con su afianzamiento. La Guerra Civil trató de resolver por las armas un conflicto presente en todas las sociedades europeas, las relaciones de género (Cenarro, 2006). La convulsión del periodo hizo que salieran a la luz múltiples visiones en relación con la masculinidad que se vieron representadas en el campo de batalla español. En el bando sublevado, convivieron diferentes concepciones de masculinidad que caminaban entre el tradicionalismo, el catolicismo, el fascismo e incluso la propia visión primorriverista del género (Aresti, 2012). La Falange buscaba la vuelta a un modelo de masculinidad viril que *había sido contaminado* por el aire de la cultura europea moderna y burguesa, en contacto con las ideas del comunismo y el anarquismo. La figura de José Antonio Primo de Rivera, basada en la mítica imagen del caballero castellano de la Edad Media, símbolo de los valores de austeridad y fervor religioso celebrados por los tradicionalistas, y en la figura del legionario del Tercio con su grito fanático, “¡viva la muerte!”, fue la referencia tomada por la derecha para imponer un modelo consensuado de masculinidad (Bolorinos, 2016, p. 122).

La apariencia física se convirtió en uno de los reclamos de la virilidad fascista y fue tomada como recurso para diferenciar al fascismo de otros movimientos juveniles radicales (Vincent,

² A pesar de que la Constitución de 1931 promulgó bastantes contenidos equiparadores entre hombres y mujeres, muchos quedaron solo en principios genéricos, pues no fueron desarrollados y aplicados en legislaciones concretas (Vincent, 2006).

2002). Pero, además de la apariencia física, la conexión entre ideología fascista y religión católica constituyó otro de los cimientos de la construcción identitaria del fascismo español (Alonso, 2018).

En el bando republicano, con su multitud de visiones respecto al concepto de masculinidad, prevalecían los atributos masculinos inspirados en el modelo laico que precedió a la guerra. Sin embargo, ese modelo masculino basado en el dominio de las pasiones, la austeridad y la lucha contra los vicios no era patrimonio exclusivo de la izquierda, pues la derecha más conservadora y los católicos, proclives a imponer una rígida moral entre la población, también se sirvieron de él (Aresti, 2012).

Los modelos masculinos de algún modo caracterizaban a cada una de las Españas y representaban a dos naciones en lucha (Box, 2018). El escenario español se presentó para Europa como un teatro de ensayo no solo en cuanto a los principios y técnicas militares que más tarde serían utilizadas durante la Segunda Guerra Mundial, sino también en el plano educativo. Como explica Alted (1996), el objetivo de la educación durante este periodo no era otro que adoctrinar a los niños en los principios por los que se luchaba, así como preservarles de las influencias del contrario.

Para el Gobierno republicano, la educación y la cultura fueron herramientas utilizadas para asegurar la continuidad de los valores sociales y políticos promulgados en la Constitución de 1931. La cultura se presentó como el arma contra el fascismo, y la escuela, como el principal canal para la transmisión ideológica. Una enseñanza laica, racional, solidaria e internacionalista luchaba por suavizar las relaciones entre clases y sexos, y eliminar un modelo social femenino asentado exclusivamente en la maternidad y el matrimonio (Ramos, 2003).

En la parte controlada por los golpistas, la destrucción de literatura impresa, la depuración del profesorado y el control de la escuela fueron las formas para mantener un modelo católico y conservador en el que cada sexo tenía una función que cumplir (Alted, 1996). Para ellos, la representación del enemigo republicano en clave extranjerizante a través de la educación era la forma de salvar el porvenir de la humanidad cristiana, que situaba al hombre, a Dios y al catolicismo como ejes esenciales de la nación (Alonso, 2018).

El final de la guerra trajo como resultado un concepto radicalmente excluyente de masculinidad, un arquetipo de hombre asentado en el autoritarismo, el patriotismo, la virilidad y la tradición. El ideal de masculinidad del excombatiente franquista de la inmediata posguerra era el de un guerrero que tras dar su sangre por la patria regresaba en la Nueva España de Franco al regazo materno y el refugio del hogar (Alcalde, 2017). Aquel fue considerado el modelo de masculinidad hegemónica, el que aseguraba la continuidad del patriarcado y que no solo se oponía a la feminidad, sino también a otras masculinidades –cómplices, subordinadas, marginales– (Connell, 2017). Ese modelo no solo acentuó las relaciones entre hombres y mujeres, restaurando ideas conservadoras en materia de género, sino que marcó el propio concepto de masculinidad, definiendo qué era y qué implicaba ser hombre en la España de posguerra.

Cuestiones metodológicas

El valor de la utilización de testimonios directos de personas que participaron en un hecho histórico ha sido objeto de debate no solo por la Historia, sino por otras disciplinas como la Sociología, la Antropología o la Psicología. Todas estas ciencias coinciden en la necesidad de rescatar fuentes orales para dar respuestas a aquellos temas y colectivos silenciados por la historiografía (Mariezkurrena, 2008).

El uso de este tipo de fuentes representa una gran ventaja para explorar la historia de la masculinidad (Mosse, 2001), pues no solo permite adentrarse en las relaciones sociales primarias y la relación social del individuo y la estructura social a la que pertenece (Díaz y Gago, 2006), sino que nos ayudan a penetrar en el mundo de las emociones (Escolano, 2008), aspecto especialmente silenciado en la educación masculina. Las nuevas tendencias historiográficas apuestan por la fuente oral precisamente para realizar estudios centrados en la infancia y el género.

La investigación que presentamos parte de la metodología cualitativa y toma el relato de vida como fuente principal para la recogida del testimonio de hombres nacidos en familias de clase popular en Segovia entre 1920 y 1930. En el estudio hemos tomado en cuenta dos variables: la clase social y el contexto geográfico en el que pasaron su infancia los entrevistados. Respecto a la primera variable, estudios previos nos indican que resulta fundamental tenerla en cuenta para iniciar un estudio en la línea de investigación de la masculinidad, pues la propia forma de entender al hombre y su papel social queda definida por la posición de clase (Aresti, 2012; Blanco, 2021). Respecto a la segunda, sabemos que el estudio de la guerra debe atender necesariamente al contexto local, pues la ofensiva no tuvo el mismo desarrollo en los distintos territorios de la geografía española (Alonso, 2018).

En la investigación han participado 24 hombres segovianos, con edades comprendidas entre los 85 y los 100 años cuyas vivencias en el periodo de análisis se encuentran tanto en la capital como en zonas rurales de la provincia. Los relatos fueron recogidos en el curso académico 2018-2019 y acumulan más de 200 páginas de información al respecto. El valor de los testimonios recogidos no solo se encuentra en el grupo de población en el que se enmarcan, la infancia de clase popular, tradicionalmente apartada del discurso historiográfico, y su contextualización; sino en que las memorias nos permiten recuperar hechos desconocidos hasta el momento, así como penetrar en los lenguajes y sentimientos que produjo la educación de la masculinidad en aquel periodo bélico.

Para la recolección de datos se confeccionó un modelo de cuestionario con 25 preguntas ordenadas en cinco bloques de contenido (tabla 1) desde el cual se pretendía recoger la experiencia de cada participante y ofrecer a los estudiantes una guía orientativa para realizar las entrevistas. El cuestionario fue sometido a un proceso de validación por expertos cuyo fin fue la convalidación de las distintas categorías, el contenido de las preguntas y la definición y ordenación de los ítems.

Tabla 1.
Cuestionario “Vivir la infancia en tiempos de guerra”

Bloques de contenido	Preguntas
Recuerdos del contexto en el que se teje la vivencia personal	1. ¿Cómo recuerdas el lugar en el que vivías cuando comenzó la Guerra Civil? (habitantes, economía, tradiciones...) 2. ¿Cómo era tu casa? 3. ¿Qué recuerdas sobre tu familia? 4. ¿Tus padres eran creyentes? ¿Iban a misa? 5. ¿Qué relaciones tenías con vecinos y amigos?
Descubrimiento del comienzo de la Guerra Civil	6. ¿Cómo te enteraste de que había empezado la guerra? 7. ¿Qué recuerdos tienes de aquel día que comenzó la guerra? 8. ¿Cambió tu vida en aquel periodo? 9. ¿Cuáles fueron tus sentimientos al conocer que había empezado la guerra? 10. ¿Alguien te explicó lo que suponía aquel conflicto?
Vivencias en el contexto familiar en tiempo de guerra	11. ¿Qué experiencias recuerdas junto a tu familia durante la guerra? 12. ¿Perdiste a algún familiar en aquellos años? 13. ¿Tu familia disponía de recursos alimenticios, higiénicos...? 14. ¿Participabas con tus padres en celebraciones religiosas? ¿Y patrióticas? 15. ¿Qué actividades realizabas con tu familia en el tiempo de ocio?
Experiencia escolar	16. ¿Ibas a la escuela cuando empezó la guerra? ¿Cómo era tu escuela? 17. ¿Cómo estaba distribuido el aula? 18. ¿Qué materiales escolares solían utilizarse? 19. ¿Recuerdas las actividades que realizabais durante la jornada escolar? 20. ¿Cómo podrías describir a tu maestro/a?

	21. ¿Qué recuerdos tienes del día que terminó la guerra?
Memoria y sentimientos tras el conflicto	22. ¿Seguiste estudiando después de la guerra?
	23. ¿Cómo vivió tu familia el final del conflicto?
	24. ¿Qué recuerdas de los poderes locales tras el fin de la guerra? (Iglesia, alcalde, Guardia Civil...)
	25. ¿Cómo cambió tu vida aquel conflicto? ¿Qué sentimientos tienes al recordarlo?

Fuente: Sonlleve y Sanz (2019, p. 410).

Analizar el discurso codificado que aparece en los testimonios resulta clave para conocer cómo fue educada la masculinidad en este periodo. Para ello, se utilizó el programa cualitativo de análisis de datos *ATLAS.ti*. La información recogida fue reagrupada en tres categorías: educación familiar, educación formal y educación social. A partir de estas, penetramos en una serie de temáticas dentro para profundizar en los tres núcleos de análisis.

Los testimonios fueron contrastados con otras fuentes escritas como manuales escolares y legislación decretada en el periodo bélico. Para la interpretación de los datos, uniremos nuestros propios comentarios con los datos orales y escritos recogidos en forma de relato polifónico. En cada extracto de los testimonios utilizados, para que el lector pueda contextualizar las voces de los participantes, añadimos la edad y el lugar de nacimiento ("CR" para hombres nacidos en el contexto rural y "CU" para los que vivieron su experiencia infantil en el contexto urbano).

La educación de la masculinidad desde las voces de la clase popular. Una visión desde el contexto segoviano

La literatura expuesta en líneas superiores define dos modelos de masculinidad opuestos en este periodo: el republicano y el franquista. Dentro de ellos se contempla la existencia de contradicciones que aparecen en función de diferentes posturas políticas y formas de entender la realidad social. De esta suerte, parece existir en el bando republicano una idea diferente del concepto de *varón* para los liberales progresistas, los socialistas y los anarquistas. De la misma forma, en el bando sublevado hay una clara tensión inicial entre posturas fascistas y nacionalcatólicas. Sin embargo, estos matices no serán tan acentuados en los testimonios de la clase popular. El análisis de los relatos de los participantes nos lleva a presenciar, desde la mirada infantil, dos arquetipos de varón homogéneos y contrapuestos: *los rojos* y *los nacionales*. Con estas palabras definen algunos de los participantes los modelos de hombre de aquel periodo bélico, que marcaron a varias generaciones. Estas dos etiquetas continúan apareciendo frecuentemente en el imaginario popular y son el punto de partida de este estudio. Comenzamos el análisis con esta apreciación, pues somos conscientes de la simplificación de modelos de masculinidad que entraña, pero creemos que define una forma de entender qué es el hombre en este periodo para las clases populares. Asimismo, esta

simplificación se diferencia claramente de los resultados advertidos en otros estudios que no recurren a las fuentes orales y se centran en el análisis de fuentes historiográficas que, en la mayoría de los casos, han sido producidas por hombres de clase media y alta, una apreciación nada desdeñable si se tiene en cuenta esa variable social de la que se apropia este estudio.

Él era un hombre de poco hablar y mucho hacer

El análisis de la educación familiar nos remite en un primer punto a las experiencias familiares durante el conflicto bélico. Las familias de clase popular, especialmente las republicanas, viven atemorizadas el devenir de la guerra. Desde la memoria infantil se recuerda profundamente el miedo y la represión con los que convivieron en aquel periodo. El temor a la pérdida de familiares –especialmente masculinos– resulta recurrente en los testimonios de esta tipología: “Cuando comenzó la guerra, en el año 36, vivíamos encerrados por miedo a que te pudieran matar. Los falangistas venían a casa pidiendo paja y nos decían que, si no se la dábamos, encerrarían a mi abuelo” (86 años, CR).

Aquellas familias que apoyaban la sublevación y se pusieron a las órdenes del Régimen, tenían distintos sentimientos, pues a pesar del indudable temor con el que vivieron el conflicto por su condición social, sus experiencias se diferenciaban de las de aquellos que veían cómo el ejército republicano iba perdiendo fuerza durante la contienda.

Mi padre era el alcalde del pueblo y nos enteramos de la guerra a través del boletín oficial y el Adelantado de Segovia. Recuerdo que llegaba un aviso y mi padre era el encargado de ir casa por casa, avisando a la gente que tenía que ir a la guerra. No avisaban con nada de tiempo así que, muchas veces pillaba por sorpresa a las familias y de un día para otro los hombres marchaban a la guerra. En mi familia no sufrimos, porque mi padre era el alcalde del pueblo. (90 años, CR)

Los niños fueron los primeros afectados del conflicto, pues tras el estallido de la guerra, muchos hogares se deshicieron. Algunos padres tuvieron que ir al frente, sufrieron la cárcel o fueron fusilados (Alted, 1996). La ausencia de varones adultos, por la llamada de la guerra, provocó un cambio en la asignación de tareas dentro del hogar. La infancia masculina tuvo que encargarse en muchos casos de las labores que tradicionalmente eran ejecutadas por los hombres, como el cuidado del ganado, la agricultura o el trabajo en el pinar.

Tuvieron que irse mis tres hermanos a la guerra y a mí me tocó irme con el ganado solo, a los 10 años. Tuve que madurar muy rápido y darme cuenta de la situación. Teníamos que seguir adelante y que yo trabajara era fundamental en la familia. (90 años, CU)

Padres y madres ordenaban a la descendencia distintas labores en función del género. Tanto en familias republicanas como en franquistas, las hijas eran instruidas en los quehaceres del hogar y el cuidado de la infancia, y los hijos, en el valor del trabajo fuera del ámbito doméstico. Así, se observa el empeño de ambos tipos de familia por perpetuar las relaciones de género a partir del predominio masculino:

Éramos una familia mediana para la época. Estaba formada por mi madre, mi padre, mis dos hermanas mayores, mis dos hermanos pequeños y yo. Estábamos muy unidos. Mi madre se encargaba de enseñar a mis hermanas los quehaceres de la casa y a cocinar. Mi padre nos enseñó a trabajar el campo y a jugar al mus. (89 años, CR)

Los padres se convierten en modelos de género para la infancia. Los participantes hablan de unas características propias del género femenino a diferencia de las del masculino. La mujer era percibida como una persona sumisa y entregada a la educación de los hijos. Esta idea aparece repetida en todos los testimonios, independientemente de la ideología familiar. Lo que varía es la percepción del padre. Los hijos de las familias que apoyaban la sublevación describen a la figura paterna con adjetivos asociados a la fuerza y el arrojo. La imagen de hombre recio queda muy marcada en la memoria infantil de este colectivo

Mi padre era tan alto, como yo, pero mejor hecho, muy fuerte, porque había estado desde pequeño en trabajos del campo. Vino de la guerra con “los brazos nada más”, con un hijo y una mujer a la que mantener y los dos primeros años después de la guerra lo pasó muy mal. (84 años, CR)

Los niños de familias republicanas describen con un abanico de adjetivos más amplio a la figura paterna. En algunos casos se habla de un hombre culto y opuesto a la violencia. En otros, de una persona tenaz, preocupada por la infancia y su devenir. Pero en lo que sí se coincide es en enseñar a la descendencia masculina la importancia de la valentía.

Mi padre era uno de los hombres más cultos e informados del pueblo y él le explicó a mi madre cómo tenía que contarnos lo que era el conflicto y lo que iba a suponer a partir de entonces. Muy amablemente, mi madre nos lo explicó con palabras que entenderíamos. Ella tenía mucho miedo, pero trataba de ocultarlo para no preocuparnos demasiado puesto que éramos bastante pequeños como para entender aquello. (90 años, CR)

Las relaciones padre/hijo, en ambos casos, estaban marcadas por la realización de actividades propiamente masculinas y las responsabilidades económicas, antes, durante y después de la guerra.

Mi padre y yo no hablábamos mucho. Él era un hombre de “poco hablar y mucho hacer”. Desde pequeño, con cinco años, me enseñó que los problemas de casa se combatían trabajando. Me llevaba con las ovejas mientras él se iba a la fábrica. Mis hermanos estaban en el frente y las tareas no se debían descuidar. (87 años, CR)

Todos los entrevistados explican que la religión era un pilar educativo crucial en la familia. En las republicanas, la madre solía ser la transmisora de la educación católica a la descendencia y se aprecia cómo el padre, a pesar de ser creyente, era menos practicante que la madre: “Mis padres eran católicos e iban a misa todos los domingos y los lunes a confesar. Mi madre era más devota que mi padre, pero la religión la traían muy arraigada de sus padres y sus abuelos” (90 años, CU).

Quizá el pilar católico sea el que vertebró la jerarquía existente entre los miembros de la familia. Al hombre le corresponde en todos los casos ser el cabeza de familia y la autoridad. La mujer y los hijos se encuentran subordinados a sus órdenes.

El mismo verano que empezó la guerra, mi padre mandaba a mi madre a ayudarlo a segar conmigo, por si a él le pasaba algo, que supiéramos mantenernos. Mi hermana mayor se quedaba con mi hermano más pequeño en casa cuidándolo, limpiando y haciendo la comida para cuando volviésemos. (91 años, CR)

El análisis de las actividades que se realizan en familia también resulta significativo. Las familias que apoyaron la sublevación militar iban familiarizando a la descendencia durante la guerra con ciertos símbolos y referentes políticos, conformando su identidad.

Recuerdo, cuando cayó Segovia, llevarme mi tía en brazos y con una bandera nacional, me enseñaba canciones, había una que decía "Franco se puso a la vera y José Antonio al timón, para que no se perdiera España con su nación". (84 años, CU)

Las republicanas pasaban los momentos en familia dentro del hogar. En ninguno de los testimonios que se analizan en esta tipología familiar se percibe que los padres enseñaran a los hijos ningún tipo de ideología política, quizá como forma de protegerlos ante el desenlace inminente de la guerra (Sonlleve, 2018). Lo que sí se aprecia en este modelo familiar es la educación masculina en el silencio, en la ausencia de sentimentalismo público, en la no expresión de las emociones.

Había miedo. Se escuchaban tiros y bombas y yo a veces lloraba. Mi padre me dijo una vez que los hombres no lloraban, que había que ser fuertes y enfrentar lo que viniera. Las mujeres lloraban cuando se llevaban a algún conocido. Los hombres seguían la vida como si no pasara nada, trabajando y sin hablar de lo que pasaba. (90 años, CR)

El análisis de los testimonios también nos lleva a presenciar cómo, en ambos tipos de familia, se critica un modelo de varón incapaz de defender sus ideales. En algunos casos, se presenta en los testimonios una educación familiar propiamente homofóbica, como se puede apreciar en el siguiente extracto:

Daba igual de derechas que de izquierdas, los hombres se iban al frente a defender lo que creían. A echarle narices y a no ser maricas, eso es lo que nos enseñaron en casa. Los hombres tenían que ser valientes y luchar. (87 años, CU)

Y es que, como explica Vicente (2006), durante el periodo bélico, la inseguridad de la identidad masculina provocó que esta fuera exagerada, reforzada una vez tras otra en contraposición a *los otros*, los hombres afeminados, los homosexuales.

Era un maestro muy estricto

La escuela se convirtió, durante la Guerra Civil, en el lugar idóneo para adoctrinar a los menores en los principios por los que se luchaba (Alted, 1996). Los niños que asistieron al aula en aquellos años dejan constancia de cómo muchos maestros se habían implicado claramente con las directrices educativas del Gobierno republicano. En sus recuerdos se refleja incluso cómo vivieron estos momentos el comienzo de la guerra: "Se llamaba don José y explicaba bien, pero al empezar la guerra venía muy enfadado todos los días y nos mandaba copiar muchas veces una oración en los cuadernos" (89 años, CU).

La represión que vivió el magisterio en la provincia segoviana también se refleja en el testimonio infantil. Resulta curioso apreciar las diferencias entre cómo viven las niñas esta represión docente y cómo lo perciben los niños, dando muestras de la impronta educativa de género recibida a través de las familias.

Teníamos una maestra que era de familia republicana. En cuanto se corrió la noticia de la guerra, nos mandó ir a casa con nuestros padres y ella cerró la escuela. Se despidió de nosotros llorando y preocupada por si no nos volvíamos a ver. Nosotros no entendíamos qué era exactamente la guerra y estábamos felices porque la escuela había acabado antes. Mis hermanas lloraban porque ellas sí comprendían la gravedad del asunto. Mis hermanos y yo nos pasamos toda la tarde jugando mientras mis padres trataban de tomar la decisión de huir o de permanecer en casa. (90 años, CR)

El maestro se convirtió para los menores en la prolongación de la figura paterna. El niño asumía siempre un papel subordinado en el aula y estaba a las órdenes del docente. Se trataba de una figura respetada socialmente y que en aquellos años ejerció una influencia notable para los escolares: "Yo en la escuela era el ayudante del maestro. Le ayudaba a traer las cosas, a borrar la pizarra y a lo que me mandara. Le tenía tanto respeto como a mi padre" (88 años, CU).

Recorriendo las entrevistas se percibe una caracterización de la figura del maestro similar a la de los modelos masculinos mencionados por los participantes. Era una persona que defendía sus ideales y por encima de su labor como docente, estaba el servicio a la defensa de los intereses políticos: "Las escuelas se cerraron, pero no durante mucho tiempo, ya que coincidió que el maestro que estaba allí se fue también de voluntario al frente nacional. Poco después vino otro maestro y volvimos al colegio" (90 años, CR).

Las características que definen al docente franquista que tutela las aulas en Segovia desde 1937 son la autoridad, la rigidez y la disciplina. Algunos de los entrevistados mencionan cómo las escuelas fueron regentadas en aquellos años por militares, que sustituyeron a sus antiguos maestros: "Mi maestro era muy estricto. Era un militar que tenía muy mala uva. El maestro que estaba antes en la escuela se debió de ir al frente y a los pocos días, apareció este, que odiaba a los niños" (87 años, CU).

El maestro franquista hace uso en el aula de un modelo pedagógico tradicional. La finalidad de la educación era la creación de un *hombre nuevo* y para ello, era necesaria la aplicación de valores como la autoridad, la disciplina, la jerarquía y el orden, aspectos pedagógicos contrarios a la educación republicana (Puelles, 2008).

Al maestro le recuerdo con mucha gratitud, lo que el resto del pueblo no. Era un hombre que tenía la idea de que "la letra con sangre entra" y además era cruel conmigo, sin embargo, eso fue fantástico porque yo no faltaba a clase y gracias a esa rigidez aprendí. (84 años, CR)

En más de quince testimonios se hace presente el castigo escolar. La disciplina en las aulas franquistas era considerada necesaria para mantener los valores patrióticos y religiosos impuestos por el bando sublevado, por ello, no se dudó en hacer uso de la violencia como herramienta privilegiada para la formación de la masculinidad (Sonlleve, 2019).

Era muy buena persona, aunque a veces se enfadaba con nosotros. Tenía una tabla y te pegaba con los dedos juntos. Me regañaba mucho por faltar a clase, porque algunos días no iba porque tenía que trabajar con mi padre. Al día siguiente me preguntaba por qué había faltado y me daba un capón. (90 años, CR)

Los participantes mencionan una amplia tipología de castigos escolares que se hacían efectivos cuando los niños se ausentaban del aula, no cumplían las normas, eran indisciplinados, no acataban las órdenes del docente o no realizaban la tarea propuesta.

El maestro era un hombre mayor y muy serio. No dejó de dar clase ni un solo día desde que empezó la guerra. Había algunos chicos que eran traviesos fuera, pero allí, en la escuela, ni se movían de la silla. Como no hicieras lo que te mandaba o te pasaras un pelo, te daba un tortazo y te quedabas como un guante. (86 años, CU)

La relación afectiva que establece el profesorado con su alumnado es ausente. Los alumnos describen una relación fría con el maestro, carente de afectos y acorde con un modelo educativo fascista, viril y sobrio.

Era un señor alto, fuerte y con mal carácter. Nos pegaba en cuanto podía. Jamás tuvo ningún tipo de afecto con nosotros. Yo creo que no le gustaba ser maestro y la gente tampoco le tenía mucho cariño en el pueblo, porque era muy prepotente. (89 años, CR)

La austeridad con la que fueron educados los menores se percibe en sus narratorios. Serán las prácticas en el aula las que nos permitan ver qué tipo de materiales educativos se utilizaban para la educación de la infancia.

Teníamos una cartilla para las primeras letras, que se llamaba *Rayas* y esa la comprábamos nosotros (el que podía), luego, pasamos a una enciclopedia pequeñita, que era universal. En el colegio teníamos libros de lectura preciosos: rueda de espejos, las poesías de Gabriel y Galán... (84 años, CU)

Analizando este tipo de materiales, podemos apreciar cómo el modelo de masculinidad que aparece en ellos reflejado apuesta por la virilización, el papel del hombre como eje vertebrador de la nación y la exaltación del patriotismo.

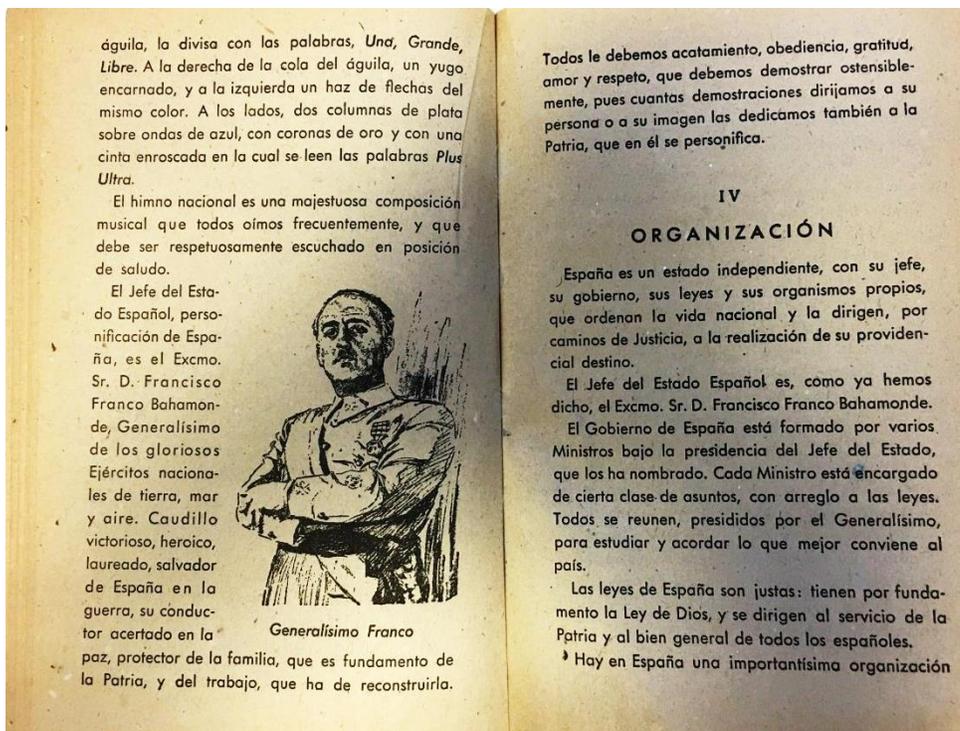


Figura 1. Extracto de la cartilla de lectura *Rayas. Método de enseñanza de la lectura por la escritura*

Fuente: Rodríguez Álvarez (1942).

Además, los testimonios describen prácticas en el aula vinculadas con los valores del nacionalcatolicismo, dando muestras de cómo el ideal masculino en la inmediata posguerra exaltaba cualidades como el valor, la fe o el arrojo, que remitían directamente a la exaltación de lo visceral y a la defensa de la patria y la fe católica (Blasco, 2014).

Antes de empezar la guerra no se cantaba ni se rezaba, pero cuando volvimos a la escuela, después de la guerra, se cantaba el "Cara al sol" y se rezaba todos los días, a la entrada y a la salida de clase. Mi escuela antes de la guerra era mixta, pero luego nos separaron a los chicos y a las chicas. A nosotros nos enseñaba el maestro lectura, dibujo, historia y geografía. Las chicas tenían clases de labores. (90 años, cu)

La educación diferenciada para niños y niñas se completaba con una educación distinta en función de la clase social. Son siete los testimonios que aluden a estas diferencias educativas entre niños de familias con distintos niveles socioeconómicos.

La mayoría de los maestros enseñaban mejor a los "ricos" que a los "pobres" y a estos últimos se les dejaba de lado. Era normal, porque los pobres ya sabían que lo que les esperaba era irse a trabajar, así que no se molestaban mucho con ellos. (93 años, cu)

Para la clase popular, la educación primaria estaba destinada a la alfabetización de los pequeños en el cumplimiento de su misión como *cabezas de familia*. Su masculinidad se presentaba bajo los patrones de la jerarquía, la obediencia, la entrega y el sacrificio.

Teníamos que luchar por la Iglesia y nuestras tradiciones

La educación social constituye uno de los puntos más ricos para el análisis de la masculinidad durante e inmediatamente después de la Guerra Civil. Niños y jóvenes, en pleno proceso de la formación de su identidad, son utilizados por el bando sublevado para defender un modelo de masculinidad asentado en los valores franquistas, la religión y la tradición: "Nos dijeron que teníamos que luchar por la Iglesia y por nuestras tradiciones porque 'los rojos' querían quitarnos todo" (89 años, CU).

Los testimonios nos ayudan a ver cómo los jóvenes de familias que apoyaban la sublevación se sentían comprometidos con la lucha por la defensa de los valores defendidos por los sublevados y enseñaban a la infancia el valor de un modelo de masculinidad vigoroso. Ser soldados permitía a estos jóvenes mostrar públicamente su virilidad.

A partir del 36 empiezan a juntar en el frente a los jóvenes durante cinco años. A mi hermano le pillan en la mili en Zamora, y a mi otro hermano mayor, le llaman para servicios auxiliares. El verano fue duro, faltaban muchos hombres en el campo. Las arengas políticas eran constantes y los chicos más mayores bajamos en septiembre a un mitin de la Falange que se celebraba en la plaza del pueblo. Emocionados, por lo poco que faltaba para ganar Madrid, nos apuntamos como voluntarios a la División Azul y nos enseñaron instrucción y manejo de armas. (99 años, CR)

En las narraciones se refleja cómo los menores perciben que los hombres son los que controlan la sociedad del momento. La fuerza corpórea, las cualidades bélicas, el contacto con las armas y la acción enseñarán al niño a través del aprendizaje no formal un modelo de virilidad heterosexual, en uno y otro bando, que caracterizará al español del momento.

En el pueblo cayeron tres bombas para cortar el tráfico de los trenes y que no tuvieran forma de pasar. Este acontecimiento fue un escándalo. Los comunistas se encargaron de recoger las escopetas del pueblo, para hacerse ellos cargo y se ponían en las salidas del pueblo para que nadie saliese. (93 años, CR)

Las vivencias en torno a la represión de aquellas zonas controladas por el bando sublevado dejarán su impronta en la memoria de los niños de familias republicanas, que aprenderán a través de la violencia y el miedo el modelo de hombre que debían seguir.

No solíamos asistir a conmemoraciones patrióticas porque mis padres eran republicanos. Recuerdo que en la plaza del pueblo se reunía a toda la gente y se ponían en medio a rapar las cabezas de hombres y mujeres republicanas. Lo hacían no solo para marcarles, sino también para ridiculizarles. (94 años, CR)

Figuras como el sacerdote y el alcalde se convierten en agentes educativos de primer orden para la infancia masculina (Sonlleve y Torregó, 2018). Para muchos participantes, las acciones

que estos agentes llevaron a cabo durante la guerra, y que permitieron proteger a la población de diferentes zonas rurales, resultaron ser claves para percibir el poder que tenía este colectivo masculino socialmente: "Todo el pueblo en general tenía buena relación con el cura y el alcalde, ya que nos habían protegido durante la guerra" (90 años, CR).

La Guardia Civil también se presentó como modelo de referencia para la masculinidad (Sonlleve, 2018). Su poder y autoridad se refleja en el imaginario social masculino. El respeto y el temor que sienten algunos niños hacia estas figuras sería referencia para educar socialmente a la infancia masculina en los principios de la jerarquía, la obediencia y el orden.

Quando nevaba, a primeros de enero, mi padre, como mi padre era el alcalde, dejaba que los guardias se quedaran en mi casa. Mi madre les hacía lumbre, unas sopas de ajo y luego se marchaban tan contentos. Lo recuerdo como si fuera ayer. En invierno era ya algo habitual que la Guardia Civil entrara a mi casa. (90 años, CR)

Precisamente la Guardia Civil llevaba a cabo una labor importante para eliminar el modelo de masculinidad que se pretendía enseñar antes de la Guerra. Las detenciones y los actos violentos contra aquellos hombres que defendían los valores republicanos eran vividos por la infancia masculina con especial temor. El miedo enseñó a los pequeños a cumplir con el modelo masculino impuesto por el Régimen: "Todo siguió igual, lo único que noté fue que la Guardia Civil tenía muy castigados a algunos hombres del pueblo después de la guerra. Detenían a los señores mayores que tenían un pensamiento diferente" (88 años, CR).

Resulta significativo ver la estela de estas enseñanzas escolares y sociales en los juegos que los menores llevaban a cabo en una España destruida por la guerra. Los testimonios nos ayudan a entender cómo los niños eran conscientes de la existencia de dos modelos masculinos diferenciados: el que representaba la virilidad, la fuerza, el poder y el impulso y aquel otro que había sido vendido en la propaganda bélica fascista como el del *cobarde*, *blandengue* y *palabrero* (Box, 2018).

En aquellos años apenas jugábamos, porque no nos dejaban salir nada más que a trabajar. Eso sí, yo jugaba con mis hermanos a "detenciones". Mi hermano mayor se pintaba un bigote y se ponía una camisa de mi padre y por casa, iba a ver si nos pillaba a mi hermano y a mí. La cama era "casa", pero si nos pillaba, nos hacía ponernos de rodillas y "hacía que nos mataba". (89 años, CU)

Al recuerdo castrense de los juegos, en el que se revela cómo las experiencias educativas durante la guerra habían enseñado a los pequeños el modelo de masculinidad para el hombre de la *Nueva España*, se unen una serie de sentimientos en los menores que no podemos dejar de analizar. Son más de una decena los participantes que expresan cómo, siendo todavía niños, aprendieron a ser hombres cargando con el sufrimiento silenciado de lo vivido en la Guerra; y es que, como explica Vincent (2006), era especialmente negativo que los hombres mostraran cualquier trauma o *neurosis de guerra*, pues suponía el dominio de la debilidad.

Tras el conflicto mi vida no cambió mucho, era un niño y los cambios que se tuvieron que adaptar en mi familia y mi vida apenas los noté. Recuerdo la angustia que sentían las personas a mi alrededor. De vez en cuando me daban ataques de ansiedad. Mis padres siempre me han dicho que ha sido por verlos angustiados y nerviosos durante tanto tiempo y no poder decirlo. (90 años, CU)

La Guerra no solo les había enseñado cuál debía ser el patrón para convertirse en los hombres del mañana, sino que les había arrancado la posibilidad de mostrar sus sentimientos, sus miedos, sus lamentos. No había sitio para el sentimentalismo en un país repleto de camisas azules³.

Discusión y conclusiones

Explorar la temática de la educación masculina durante la Guerra Civil española no es tarea sencilla. El estudio que presentamos revela las contradicciones que aparecen en los modelos de masculinidad de aquel periodo en función de la clase social, el contexto y la fuente utilizada. La clase popular refleja en sus testimonios dos modelos de hombre que conviven en las décadas de 1920 y 1930 y combaten durante el conflicto. El modelo de masculinidad republicano, centrado en la modernidad, y el franquista, caracterizado por el conservadurismo. Estos modelos marcarán una huella imborrable en la memoria de los niños de la guerra y desde ellos la infancia aprenderá a asentar su propia identidad.

Las experiencias en el seno familiar de los participantes, las relaciones con la figura paterna y materna y las actividades cotidianas describen, según afirma Doran (2018), cómo la educación familiar era necesaria para cultivar la virtud masculina y convertir al niño en hombre. Independientemente de la ideología familiar, los menores fueron educados para defender su casta respetando esa virtud que después les permitiría ejercer autoridad y perpetuar la familia (Dumas, 2018). Asimismo, en ambos modelos de familia permanece la tensión entre la modernización, de tendencia más igualitarista, y el empeño por perpetuar las relaciones de género a partir del predominio masculino. Los hombres parecen tener muy claro cuál es su papel social y en las familias de clase popular no se presentan modelos femeninos que transgredan la heteronormatividad, algo que también influye en la forma de entender la masculinidad para la infancia y su papel social (Sonlleve *et al.*, 2020).

A la labor educativa de la familia se unirán las enseñanzas escolares. Dentro del ámbito formal, el referente educativo ayudará a que los menores aprendan un único modelo legítimo para convertirse en hombre, el impuesto por el bando franquista. Se trataba de un modelo de masculinidad no discutido y transmitido a través de la violencia y el adoctrinamiento. La labor del profesorado no se limitaba a la reproducción de contenidos, sino que involucraba valores, principios y pautas de actuación (Pons *et al.*, 2019), propiamente masculinos, que se alejaban de la concepción igualitaria de la infancia que describía Mary Wollstonecraft en el siglo XVIII (Russell, 2018).

Las enseñanzas que los menores aprendieron en el plano social, caracterizadas por el castigo de posturas contrarias a la masculinidad hegemónica de posguerra, fueron clave para que los niños fueran conscientes de que se hacía necesario mostrar públicamente su adhesión a dicho modelo masculino. De este modo, como apuntaba Gilmore (1994), el hombre no solo debía ser consciente de su masculinidad, sino que resultaba necesario evidenciarla públicamente.

³ En los testimonios de algunos participantes aparece el recuerdo de hombres vestidos con camisas azules, que parecen convertirse en modelos de masculinidad para ellos. Vincent (2006) explica que desde 1935 todos los falangistas vestirían de este modo en reconocimiento al cambio en la naturaleza del movimiento, que se había vuelto más varonil, directo, firme y combativo.

La represión de los sentimientos y emociones cristalizó en un modelo de varón frío, viril, que se alejaba de cualquier sentimentalismo propio de la condición femenina, un modelo acorde con otros regímenes totalitarios como el italiano (Morgan, 2006). Sonlleve y Torrego (2018) demuestran los costos que muchos niños educados en este tipo de modelos masculinos fascistas pagaron por construirse como sujetos de masculinidad.

A pesar de las limitaciones que presenta el trabajo, por la naturaleza de los testimonios, el artículo abre una línea de investigación sin explorar y contribuye a entender un fenómeno complejo que tiene múltiples matices. La conclusión de esta iniciación al tema de estudio nos lleva a advertir nuevas líneas de investigación desde las que se podría estudiar la educación de la masculinidad en el periodo de la Guerra Civil. El conocimiento de las experiencias de niños de otras regiones durante el mismo periodo de análisis, con el objetivo de establecer diferencias y similitudes con los modelos educativos que aquí se presentan; el análisis de los testimonios de niños homosexuales; las experiencias de niños de clases sociales medias y altas; o las vivencias de aquellos menores que sufrieron la ausencia paterna durante la infancia podrían poner un punto y seguido a las conclusiones de esta investigación.

Referencias

- Alcalde, Á. (2017). El descanso del guerrero: la transformación de la masculinidad excombatiente franquista (1939-1965). *Historia y Política*, 37, 177-208.
- Alonso, M. (2018). Guerra civil española y contrarrevolución. El fascismo europeo bajo el signo de la santa cruz. *Ayer*, 109(1), 269-295.
- Alted, A. (1996). Las consecuencias de la guerra civil española en los niños de la República: de la dispersión al exilio. *Espacio, Tiempo y Forma*, 9, 207-228.
- Alted, A., González, R. y Millán, M. J. (2003). *El exilio de los niños*. Fundación Francisco Largo Caballero y Fundación Pablo Iglesias.
- Aresti, N. (2002). La nueva mujer sexual y el varón domesticado. El movimiento liberal para la reforma de la sexualidad (1920-1936). *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 9(1), 125-150.
- Aresti, N. (2012). Masculinidad y nación en la España de 1920 y 1930. *Mélanges de Casa de Velázquez*, 42(2), 55-72.
- Aresti, N. (2014). A la nación por la masculinidad. Una mirada de género a la crisis del 98. En M. Nash (coord.), *Feminidades y masculinidades: arquetipos y prácticas de género* (pp. 47-74). Alianza.
- Barrenetxea, I. (2012). Los niños de la guerra: entre la historia oral, el cine y la memoria. *Historia Contemporánea*, 45, 741-768.
- Benadiba, L. y Plotinsky, D. (2008). "Vivir en dictadura". La historia oral y la enseñanza del pasado reciente. *Clío & Asociados: la Historia Enseñada*, 12, 153-162.

- Blanco Rodríguez, E. (2021). La historia de las masculinidades en la España decimonónica: el surgimiento de un nuevo campo historiográfico. *Revista de Historiografía*, 35, 267-290.
- Blasco, I. (2014). Género y nación durante el franquismo. En S. Michonneau y X. M. Núñez (eds.), *Imaginarios y representaciones de España durante el franquismo* (pp. 49-72). Casa de Velázquez.
- Bolorinos, E. (2016). Masculinidad, identidad guerrera y la imagen del regular marroquí en la propaganda del bando sublevado en la guerra civil española. *Norba. Revista de Historia*, 29-30, 121-134.
- Box, Z. (2016). Masculinidad en línea recta: a propósito del pensamiento binario del fascismo español. En N. Aresti, K. Peters y J. Brüne (coords.), *¿La España invertebrada?: masculinidad y nación a comienzos del siglo xx*. Comares.
- Box, Z. (2018). Metáforas de linealidad, género y fascismo español. Una propuesta de análisis sociometafórico. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 164, 41-56.
- Cenarro, A. (2006). Movilización femenina para la guerra total (1936-1939). Un ejercicio comparativo. *Historia y Política*, 16, 159-182.
- Connell, W. (2017). *Masculinities*. University of California Press.
- Díaz, P. y Gago, J. M. (2006). La construcción y utilización de las fuentes orales para el estudio de la represión franquista. *Hispania Nova*, 6, 1-25.
- Díaz, A. (2019). Los invertidos: homosexualidad(es) y género en el primer franquismo. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 41, 333-353.
- Doménech, M. I. (2016). *Las maestras de la guerra civil y el franquismo en la provincia de Alicante* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Alicante.
- Doran, S. (2018). Monarchy and masculinity in early modern England. En C. Fletcher et al. (eds.), *The Palgrave Handbook of Masculinity and Political Culture in Europe* (pp. 201-224). Palgrave Macmillan.
- Dumas, C. (2018). Power, authority and phallic representations in ancient Roman society. En C. Fletcher et al. (eds.), *The Palgrave Handbook of Masculinity and Political Culture in Europe* (pp. 17-36). Palgrave Macmillan.
- 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.
- Estarlich, M. (2018). La mujer en los años de la ii República: una lectura propia. *La Razón Histórica*, 39, 94-118.
- Fernández, J. M. (1983). *Educación y cultura en la Guerra Civil española (1936-1939)*. [Tesis doctoral]. Universitat de València.
- Fernández, J. M. (1984). La educación en la España republicana durante la guerra civil (1936-1939). *Bordón*, 252, 245-270.

- Ferrando, E. (2006). *Fuentes orales e investigación histórica. Orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación histórica*. Ediciones del Serbal.
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Paidós.
- Grana, I. y Alonso, M. (2009). La educación de las mujeres en Andalucía durante el franquismo a través de las historias de vida. En M. R. Berruezo y S. Conejero (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo xix a nuestros días* (pp. 101-112). Universidad Pública de Navarra.
- Mariezkurrena, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23/24, 227-233.
- Moreno, E. (2004). La educación durante la Guerra Civil (1936-1939). En J. Lambán Montañes (coord.), *Educación y modernización en Aragón en el siglo xx* (pp.83-112). Diputación de Aragón.
- Morgan, S. (2006). Mussolini's boys (and girls) gender and sport in fascist Italy. *History Australia*, 3(1).
- Mosse, G. L. (2001). *La imagen del hombre. La creación de la moderna masculinidad*. Talasa.
- Nash, M. (1995). Género y ciudadanía. *Ayer*, 20, 241-258.
- Núñez, M. G. (1998). Políticas de igualdad entre varones y mujeres en la Segunda República Española. *Espacio, Tiempo y Forma*, 11, 393-445.
- Payá, A. (2013). Spaanse Kinderen. Los niños españoles exiliados en Bélgica durante la guerra civil. Experiencia pedagógica e historias de vida. *El Futuro del Pasado*, 4, 191-205.
- Payá, A. (2018). Infancia y exilio: historias de vida de los niños de la guerra civil española en Bélgica. *História da Educação*, 22, 209-224.
- Peinado, M. (2012). *Enseñando a señoritas y sirvientas. Formación femenina y clasismo en el franquismo*. Catarata.
- Pons, L., Espinosa, I., Contreras, J. D. y Estrada, D. (2019). Profesores(as) que marcan la diferencia. Experiencias escolares en contextos históricamente silenciados. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 15-35.
- Puelles, M. (2008). *Política y educación en la España contemporánea*. UNED.
- Ramos, S. (2003). La educación de la mujer durante la guerra civil en contextos rurales y urbanos. *Sarmiento*, 7, 99-128.
- Robles, V. y Grana, I. (2007). Transmisiones educativas generacionales: discursos sentimentales y conflictos de vida. En J. González y S. Marquès (eds.), *Resistència al franquisme i educació no formal: edició de les actes* (pp. 299-314). Centre d'Estudis Comarcals de Banyoles.

- Rodríguez, S. P. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 165-188.
- Rodríguez Álvarez, A. (1942). *Rayas. Método de enseñanza de la lectura por la escritura. Tercera parte*. Editorial Sánchez Rodrigo.
- Russell, V. (2018). Psychological androgyny, romanticism and the radical challenge to hegemonic masculinity in England, 1790-1840. En C. Fletcher et al. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Masculinity and Political Culture in Europe* (pp. 311-335). Palgrave Macmillan.
- Sarria, C. (2008). Un archivo de historia oral como herramienta didáctica. *Hekademos*, 1, 5-22.
- Sonlleve, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Valladolid.
- Sonlleve, M. (2019). Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951). *História da Educação*, 23, 1-37.
- Sonlleve Velasco, M. y Sanz Simón, C. (2019). "Vivir la infancia en tiempo de guerra". Un proyecto de innovación con fuentes orales en el ámbito universitario. *El Futuro del Pasado*, 10, 393-436 <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.015>.
- Sonlleve, M. y Torrego, L. (2018). A mí no me daban besos. Infancia y educación de la masculinidad en la posguerra española. *Masculinities and Social Change*, 7(1), 52-81.
- 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. *Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 39-59.
- Sonlleve, M., Sanz, C. y Rabazas, T. (2018). Oralidad y patrimonio histórico-educativo. La memoria escolar de las generaciones instruidas en el franquismo. *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 2(4), 306-324.
- Traverso, E. (2009). *A sangre y fuego. De la guerra civil europea (1914-1945)*. PUV.
- Vilanova, V. (2015). *La educación durante la Segunda República, la guerra civil y el primer franquismo en las comarcas de Castellón. La depuración del Magisterio* [Tesis doctoral inédita]. Universitat Jaume I.
- Vincent, M. (2002). Camisas nuevas: style and uniformity in the Falange Española, 1933-1943. En W. Parkins (coord.), *Fashioning the body politic: Dress, gender, citizenship* (pp.167-188). Berg Publishers.
- Vincent, M. (2006). La reafirmación de la masculinidad en la cruzada franquista. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 28, 135-151.
- Winchester, I.K. (2016). *Hombres normativos: The creation and inculcation of martial masculinity during the Franco Regime in Spain (1939-1975)* [Tesis doctoral]. The University of New Mexico.