



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

EDUCACIÓN DE LA MASCULINIDAD EN LA
POSGUERRA: LAS EXPERIENCIAS INFANTILES DE
EULALIO Y BENITO

Autora: Isabel Arranz Flores

Tutora: Miriam Sonllewa Velasco



AGRADECIMIENTOS

Este trabajo quiero dedicárselo, en primer lugar, a las dos personas que han hecho posible que esta investigación haya podido llevarse a cabo: Benito y Eulalio. Vuestros relatos de vida han contribuido a que podamos ver cómo fue construida la masculinidad en la posguerra y analizar la evolución que se ha producido respecto a la educación de género en España.

También me gustaría, mencionar a mis padres, que sin ellos toda esta aventura de estudiar Magisterio, ver cuál era mi verdadera vocación y conseguir mis metas no habría sido posible. Gracias por demostrarme día a día que cualquier sueño, por difícil que sea, se puede conseguir si luchamos por él.

A vosotros que no estáis y en especial a ti, Micaela, que me enseñaste lo más bonito de la vida que es disfrutar de lo que verdaderamente te hace feliz. Gracias por darme todo el cariño que me ayuda a seguir adelante en mis sueños.

A María, que sin ti no hubiera podido descubrir lo bonito de la enseñanza.

A Dani, a Paloma y a Óscar, mis apoyos incondicionales, que han demostrado que por muy abajo que esté cuando caiga, están siempre para levantarme con una gran sonrisa.

Óscar tú que me has guiado en este camino, que has luchado día a día, gracias por ayudarme y por hacerme creer que puedo luchar por mis sueños.

Y, por último, a Miriam, que es la persona que realmente ha estado de forma continuada ayudándome durante este año, tanto con el trabajo como con la universidad, demostrando que un buen docente es aquel que se preocupa constantemente por sus alumnos.

RESUMEN

La Guerra Civil no solo enfrentó al bando sublevado y al bando republicano, sino también a los modelos de masculinidad que transitaban en España en la década de los años 30. La llamada a las armas de 1936 sirvió para ensalzar cualidades masculinas tradicionales como el estoicismo, la valentía, la disciplina y la virilidad. Un prototipo masculino, que se oponía frontalmente contra cualquier otra forma de masculinidad surgida en el periodo de entreguerras y que fue transmitido socialmente. El objetivo de esta investigación es conocer cómo fue aprendida esta diferencia por los niños que vivieron su infancia entre la guerra y los primeros años de la posguerra. Desde el método biográfico-narrativo, analizamos el relato de vida de Eulalio y Benito, cuyas experiencias infantiles nos llevan a conocer cómo fueron instruidos en la familia, la escuela y la sociedad para formar su identidad de género. La investigación concluye destacando cómo el modelo de género que aprendieron en su infancia condicionó sus experiencias biográficas, haciéndonos reflexionar sobre la importancia de una educación libre de sesgos de género.

Palabras clave: Educación, Franquismo, Masculinidad, Historia Oral

ABSTRACT

The Civil War not only confronted the rebel and Republican sides, but also the models of masculinity in Spain in the 1930s. The 1936 call to arms served to extol traditional masculine qualities such as stoicism, courage, discipline and virility. A masculine prototype that was opposed to any other form of masculinity that emerged in the interwar period and that was socially transmitted. The objective of this research is to know how this difference was learned by children who lived their childhood between the war and the early post-war years. From the biographical-narrative method, we analyze the life story of Eulalio and Benito, whose childhood experiences lead us to know how they were instructed in the family, school and society to form their gender identity. The research concludes by highlighting how the gender model they learned in their childhood conditioned their biographical experiences, making us reflect on the importance of an education free of gender bias.

Keywords: Education, Francoism, Masculinity, Oral History

ÍNDICE

CAPÍTULO INTRODUCTORIO	6
LA MASCULINIDAD, UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL CAMBIANTE	6
OBJETIVOS DEL TRABAJO	7
JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO.....	7
MOTIVACIÓN PERSONAL.....	8
CAPITULO I: MARCO TEÓRICO	9
1.1 CONCEPTO DE MASCULINIDAD	9
1.2 LA MASCULINIDAD EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX.....	10
1.3.LA MASCULINIDAD EN EL FRANQUISMO.....	12
1.3.1 LA EDUCACIÓN MASCULINIDAD.....	13
1.3.1.1 EDUACIÓN DE LA MASCULINIDAD EN EL PLANO SOCIAL.....	14
1.3.1.2 EDUCACIÓN DE LA MASCULINIDAD EN EL PLANO EDUCATIVO.....	15
CAPITULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN	17
2.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO.....	17
2.2. ANÁLISIS CUALITATIVO.....	18
2.2.1. LA EDUCACIÓN MASCULINA EN EL ÁMBITO SOCIAL.....	18
2.2.2. LA EDUCACIÓN MASCULINA EN LA ESCUELA.....	19
2.2.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	21
2.3. VACÍOS TEMÁTICOS.....	22
CAPITULO III: METODOLOGÍA	23
3.1.¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA?.....	22
3.2.¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA NARRATIVA?.....	24
3.2.1 ¿QUÉ SON LOS RELATOS DE VIDA?.....	24
3.3. ¿CÓMO HEMOS HECHO NUESTRA INVESTIGACIÓN?.....	25
CAPITULO IV: ANÁLISIS DE LOS DATOS	27
4.1. EDUCACIÓN DE LA MASCULINIDAD EN FAMILIAS DE DISTINTA IDEOLOGÍA POLÍTICA.....	27
4.2 EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN LA INFANCIA.....	30
4.3. EL RELATO DE LA ESCUELA.....	33
CAPITULO V: DISCUSIÓN DE LOS DATOS	35
5.1. LA INFLUENCIA IDEOLÓGICA POLÍTICA EN EL ENTORNO FAMILIAR.....	35
5.2. LA EDUCACIÓN MASCULINA EN EL ENTORNO SOCIAL A TRAVÉS DE VIVENCIAS DE INFANCIA.....	36

5.3. EL APRENDIZAJE DE LA MASCULINIDAD EN LA ESCUELA.....	36
CAPITULO VI: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS.....	37
6.1. CONCLUSIONES.....	37
6.2. LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS.....	38
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40
ANEXOS.....	46

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Análisis cuantitativo en diferentes bases de datos con el descriptor “masculinidad y franquismo”	17
--	----

En coherencia con el valor de igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que aparecen en este Trabajo Fin de Grado se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

La masculinidad, una construcción social cambiante

La masculinidad se ha abordado desde diferentes disciplinas a lo largo de los últimos años y a partir de diferentes perspectivas teóricas. Sin embargo, todas ellas toman el género como categoría de análisis social que permite identificar la organización de las relaciones sociales con base en la diferencia sexual (Guevara, 2008).

A lo largo del periodo de entreguerras, el modelo de masculinidad sufrió cambios. La movilización de las mujeres hacia empleos habitualmente desempeñados por hombres y los progresos en materia de igualdad vividos en España en los años treinta, hicieron renacer un modelo de masculinidad hegemónica que rompía con los atributos propios de la mujer (ternura, intuición y sensibilidad). La masculinidad era entendida como estoicismo, razón, disciplina, heroicidad (Vicent, 2006). Señala Aresti (2012), que los ideales masculinos estaban formados a partir de conceptos como la nación, la clase social y el género.

Esta diferencia de cualidades en función del género favoreció que el franquismo promoviera un modelo educativo diferenciado para hombres y mujeres. A la segregación en el aula, le acompañaron enseñanzas y valores que diferían según el género del alumno. A los niños, les había que educar para la vida en el trabajo; a las niñas, para la vida en el hogar.

La presente línea de investigación es fundamental para la formación del profesorado en nuestros días. El hecho de conocer nuestro pasado nos ayuda a formar nuestro futuro, es decir, como docentes, conocer cómo se educaba a la infancia en épocas pretéritas, puede ayudarnos a valorar la importancia de un modelo educativo que apueste por la convivencia, la equidad y el respeto a la diversidad.

En este trabajo nos proponemos avanzar sobre la construcción de la masculinidad en el periodo de finales de los años treinta y comienzos de los cuarenta, a través del método biográfico-narrativo. Hernández, Sancho y Rivas (2011) afirman que los testimonios son la mejor forma para aproximarnos a la realidad vivida y subjetiva del individuo. Esta forma de investigación nos ayudará a dar respuesta a los interrogantes surgidos al comienzo de la investigación sobre cómo el entorno social, familiar y educativo fueron los referentes para la construcción de la masculinidad en los niños que vivieron la Guerra Civil en sus experiencias de infancia.

Objetivos del trabajo

La investigación que presentamos tiene como principal objetivo profundizar en las experiencias infantiles en torno a la masculinidad que vivieron dos niños nacidos en familias de distinta ideología política durante el primer periodo de la dictadura franquista. Desde este objetivo principal nos planteamos tres secundarios:

1. Conocer las diferencias en cuanto a la educación familiar recibida por los participantes
2. Ahondar en las experiencias formativas de la primera infancia
3. Valorar su experiencia escolar y la influencia que tuvo en su formación

Justificación académica

El estudio que se presenta a continuación se justifica por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En él, se indica que todas las enseñanzas oficiales de Grado concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Grado.

Además, tenemos que hablar de la Resolución 3 de febrero de 2012 del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del TFG, en concreto, del punto 7.5. que dice: Estos temas de TFG deben permitir, en todo caso, que el trabajo final pueda reflejar las competencias propias de la titulación, mostrando una orientación profesional clara y atendiendo al contexto del entorno al que vaya dirigido el estudio o la propuesta.

Dentro de las modalidades ofrecidas en este Reglamento, nuestra investigación se asienta en la modalidad a): proyectos de investigación aplicando metodologías y técnicas básicas de investigación. Se trata de una iniciación a la investigación educativa, desde la que tratamos de demostrar nuestras competencias profesionales. Entre ellas destacamos algunas que aparecen en la guía del plan de estudios que cursamos:

- Ser capaz de iniciarse en actividades de investigación
- Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa a lo largo de la historia reciente
- Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias

Motivación personal

La presente investigación nace de la curiosidad de la autora por el género y la historia pretérita. Como maestra en formación, consideré la realización de este trabajo para mejorar mi formación sobre ambas temáticas de las que poco se nos ha enseñado en la formación inicial.

Comencé a interesarme por este tema al entrar en contacto con las prácticas que se llevaban a cabo en el Proyecto de Innovación Docente (PID) “Historia y memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y archivísticas para la formación docente”. En los objetivos de este Proyecto se destaca precisamente estas carencias formativas a nivel histórico-educativo, que se presentan en los planes de estudio de Magisterio de la Universidad de Valladolid. Desde el PID se me presentó la posibilidad de profundizar en la línea de investigación de la educación de la masculinidad, un tema que me parece importante como docente porque me permite ahondar en las diferencias culturales y educativas que han surgido entre los siglos XX y XXI en la sociedad española.

Además, trabajar esta línea de investigación a través de la metodología biográfico-narrativa fue para mí una forma interesante de poder acercarme a la historia a través del testimonio de personas mayores, compartir con ellos sus vivencias y conocer con mayor profundidad cómo fue vivir en aquella época.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Al comenzar este trabajo, me invadieron muchas dudas acerca del concepto de masculinidad, ¿qué significados tiene dicho concepto? ¿cómo ha ido evolucionando hasta el primer tercio del siglo XX? ¿Qué connotaciones tuvo dicho concepto durante la dictadura franquista? A lo largo de las siguientes páginas nos disponemos a dar respuesta a estas preguntas, con el objetivo de avanzar a nivel teórico sobre el objetivo de nuestro trabajo.

1.1. El concepto de masculinidad

La masculinidad es entendida como un conjunto de acciones y características, tanto físicas como psicológicas, que son propias del género masculino. Algunos autores explican este concepto de diferentes maneras. Por ejemplo, Guttman (2000) expone que la masculinidad se refiere a la forma de ser de un varón adulto, a la manera en la que piensa y actúa en sociedad.

Connell (1997), entiende la masculinidad como las conductas que definen a cada tipo de hombre. Como puede apreciarse, este concepto surge a partir de un punto de vista cultural en primera instancia, adoptando las características que más se aproximen al género masculino.

Kimmel (1997) define la masculinidad hegemónica como una determinada imagen del hombre, relacionada con el poder, creada a partir de una sociedad patriarcal. Para que la masculinidad hegemónica puede propiciarse en la sociedad, es necesario que exista una correlación entre el ideal cultural y el poder. Connell (1997), destaca, que dentro de este tipo de masculinidad existen masculinidades denominadas subordinadas que hacen referencia comúnmente a los hombres homosexuales.

En relación con la masculinidad, podemos observar que la virilidad es una virtud propia de los hombres. Entendida según Bourdieu (2007) como la capacidad reproductora y sexual a nivel social, también es entendida como aptitud para el combate y para el ejercicio de la violencia. Explica el autor que este “privilegio masculino” no deja de ser una trampa y una carga para el hombre, además de una prueba para su vulnerabilidad.

Podríamos entonces entender la masculinidad, como “un conjunto de significados cambiantes, que construimos a través de nuestras relaciones con nosotros mismos y los demás, y con el mundo. La virilidad significa cosas diferentes en épocas diferentes para personas diferentes” (Kimmel, 1997, p.49).

La masculinidad aparece como una cualidad natural del ser humano y se va conformando a través de la cultura. El modelo de masculinidad dominante y tradicional ha aparecido constantemente a lo largo de la historia y ha sido especialmente perjudicial para los hombres. Este modelo provoca que el hombre deba mantener una imagen de manera constante hacia los demás, en la que muestre su honor y la defensa tanto en la vida en sociedad como en la familiar.

Sin embargo, en los últimos años se ha asistido en las sociedades occidentales a una ruptura con la imagen tradicional del hombre. Explican Téllez y Verdú (2011), que el modelo masculino tradicional comienza a presentar inconvenientes en un mundo democrático en el que se tiende a desvalorizar la fuerza frente a la inteligencia, en el que se proclama la igualdad y en el que las mujeres, cada vez más, tienden a buscar compañeros con los que compartir el trabajo del cuidado (p.83). Podríamos hablar entonces de una crisis de la masculinidad tradicional y una proliferación de diversos tipos de masculinidad en nuestros días, que ponen en cuestión conceptos como la hombría, la virilidad o la fuerza, propios del modelo masculino tradicional.

En el siguiente punto trataremos de analizar la evolución del concepto de masculinidad a lo largo del primer tercio del siglo XX, con el objetivo de conocer qué valores fueron transmitidos a los hombres durante este periodo.

1.2. La masculinidad en el primer tercio del siglo XX

Para poder hablar del concepto de masculinidad a comienzos del siglo XX debemos retroceder hasta la Primera Guerra Mundial. Este hecho histórico marcó un cambio en las relaciones entre hombres y mujeres y en la consideración social de la mujer. Peinado (2012) explica que el papel activo de muchas mujeres, mientras los hombres estaban en el frente y su imparable incorporación al mercado laboral, permitieron un avance en el reconocimiento de derechos femeninos.

Tras la Guerra, en el reparto colonial de África, empiezan a percibirse diferencias en el modelo de masculinidad. Como ha señalado Balfour (2002) “la experiencia de luchar contra este enemigo fomentó una subcultura militar dentro del ejército colonial, el llamado africanismo militar” (p. 2). La imagen de un soldado marroquí joven, alto, de cuerpo delgado y con ojos grandes y poderosa voz (Balfour, 2002, p.124), hará que algunas potencias europeas empiecen a otorgar importancia a la apariencia física, fomentando un modelo de virilidad diferenciado respecto a otros países vecinos (Vincent, 2006).

Después de la Guerra, en algunos países europeos, muchos hombres empezaron a temer por la pérdida de los derechos que habían tenido hasta el momento, por los avances en materia femenina durante este periodo. Será a partir de entonces, cuando países como España o Italia apuesten por un modelo masculino marcado por la virilidad, el estoicismo y la fuerza (Vincent, 2006).

Así pues, vemos que los conflictos bélicos, motivaron la imagen del hombre-soldado, mostrando diferentes rasgos como la visión del yo o la lucha frente al enemigo como lo esencial para mejorar el país (Pons, 2018).

Si nos centramos en el contexto español, la crisis que surge en España a finales del siglo XIX será consecuencia, entre otras cosas, de la crisis de los modelos de género que habían sido hegemónicos hasta el momento. Debido a esto, el modelo de masculinidad en este momento se percibe en la sociedad española como una masculinidad pasiva e inactiva (Aresti, 2014).

Por ello, los afines al Régimen de Miguel Primo de Rivera promovieron alternativas que ensalzasen el ideal del hombre español tradicional. Para ello, escogieron al “caballero español”, como primera referencia del concepto de masculinidad en la sociedad española (Aresti, 2012). En relación con esta figura de referencia que establece el Régimen, los valores que se establecían como propios del género masculino eran la austeridad, la virilidad, la fuerza y el fervor religioso, entre otros (Bolorinos, 2016).

El fin de la dictadura, a comienzos de los años 30, hará tambalear este ideal de masculinidad. Las nuevas corrientes europeas introducirán en España la imagen de un hombre culto, colaborador con la educación de los hijos y alejado del patrón de masculinidad tradicional. Prevalcían así, los atributos masculinos inspirados en el modelo laico de finales del siglo XIX (Sonllewa y Sanz 2021).

Con la llegada de la Falange, fundada en 1933, se volverá a recuperar ese modelo tradicional de varón de la dictadura primorriverista. Tradicionalismo, catolicismo y fascismo eran las señas de identidad de este modelo. Además, la estabilidad emocional, la seguridad de sus actuaciones y el espíritu de estrategia se realzarán en este modelo de varón (Aresti, 2012).

La ideología falangista dará especial importancia a la apariencia física como rasgo característico del hombre español (Sonllewa y Sanz 2021). Explica Vincent (2006) que, aunque otros proyectos de la derecha española promovían la fuerza del cuerpo masculino, sólo la Falange tuvo en cuenta la belleza:

La dictadura del general Primo de Rivera había introducido programas de educación “pre-militar” para niños varones, cuyo énfasis residía en el entrenamiento físico, pero, a lo largo de los años 30, el partido Falangista de su hijo sostuvo que el deporte era fundamental para la formación de “una juventud sana, limpia, alegre y heroica”. Gracias al deporte “todos se preparan para la Victoria”, aunque tal protagonismo no era simplemente funcional. Una estética específicamente fascista se exhibía en declaraciones como: “Nosotros sacaremos a la calle legiones de atletas a la conquista del solar del país, con la gracia y con la disciplina y con un claro, limpio y noble sentimiento de la fuerza” (p. 141).

La utilización de camisas azules y la exaltación de la juventud y del cuerpo fuerte fueron la carta de presentación del modelo de varón disciplinado y violento que proponía la Falange. Según argumenta Forth (2008), “existen evidencias que enlazan la violencia y el sufrimiento físico con el fortalecimiento del sexo masculino” (p.141), como ocurrió en el periodo de la Guerra Civil.

1.3. La masculinidad en el franquismo

El fin de la Guerra Civil no será un buen momento para perfilar un modelo de masculinidad dominante. Había muchos hombres heridos que, aunque fueron considerados héroes, las lesiones y los traumas les hacían perder el sentido estético de la belleza. Para conservar su imagen heroica y viril, el régimen franquista incorporó a los mutilados de su bando (por los hombres del bando republicano no mostraron ningún tipo de compasión) al Benemérito Cuerpo de Mutilados de la Guerra por la Patria, fundado por Millán Astray (Vincent, 2006). Para ellos se suministraron pensiones, tratamientos médicos y transporte subvencionado. Además, se les reservaron puestos de trabajo en la administración pública (Alcalde, 2014).

Pero el franquismo pronto supo que había que dejar a un lado la imagen del excombatiente. Como explica Vincent (2006):

Se necesitaba una visión de la masculinidad que recogiera la “gloriosa” experiencia bélica de la “Guerra de España” pero que no dependiera de ello; que reconociera el servir de soldado como la experiencia definitoria masculina pero que se centrara en el hogar y la familia en vez de en el cuartel (p. 148).

Para el Régimen franquista, la figura masculina tendrá especial relevancia en el ámbito familiar, puesto que es la figura de autoridad en el hogar y será quien establezca los valores masculinos franquistas en la educación familiar. Este hecho, hará que el matrimonio y la paternidad, sean vistos como acontecimientos clave para conformar la masculinidad en la década de los cuarenta. Si un exitoso matrimonio claramente podía concebirse como la merecida recompensa y descanso tras combatir, los hijos eran un ulterior trofeo que confirmaba la virilidad (Alcalde, 2017).

Durante los años 50, los hombres del bando de Francisco Franco se aferran en recomponer una imagen de la masculinidad centrada en la voluntad, la fe y el trabajo. En estos años, se percibe la esencia del modelo de familia patriarcal y se vuelve a lo doméstico, al arraigo de las raíces, a un modelo de masculinidad centrado en la figura del padre (Vincent, 2006).

Este modelo sufrirá variaciones en la década de los años 60. En este periodo se presenta la masculinidad con modelos encarnados en la modernidad, aunque sin perder el modelo social en la familia como unidad y reforzando el honor como el principio básico del ideal masculino franquista (García, 2009).

Por otro lado, a finales de los años 60, la revitalización de la juventud en Occidente presenta en la masculinidad juvenil un descenso de la virilidad. Además, con la consagración del cine en España se aprecia una reconstitución de la masculinidad a través de las películas, teniendo gran repercusión la industrialización y el desarrollo de las urbes y la vida. Por ello, la masculinidad se entenderá desde ahora como una masculinidad relacionada con las relaciones sociales y de género de la época (García, 2009).

1.3.1. La educación de la masculinidad en la época franquista

El fin de la guerra marcará un antes y un después en la educación de género en España. A partir de este momento, la infancia será educada través de estereotipos y roles de género, que serán transmitidos no sólo a nivel social, sino educativo.

Al producirse el alzamiento en 1936, la educación queda en manos de la Junta de Defensa Nacional, durante un breve corto espacio de tiempo y pasa después al Ministerio de Educación Nacional, creado por el gobierno de Franco en el año 1938. Según Sayavera (2016) la educación tiene en este primer momento un papel de gran importancia, por ser vehículo transmisor de la ideología.

Según el autor citado, a partir del 1939 con la victoria del bando sublevado, se produce un retroceso en la educación, haciendo que se produjera una lucha entre tradición y modernización en las aulas. Después de este periodo, el Régimen decide utilizar viejas costumbres que se habían perdido durante el periodo republicano y transmitir en las aulas la “Formación, Política, Doctrina e Historia del movimiento”. Esta formación se centraba en introducir en el programa educativo los himnos, las banderas, los símbolos y destacar a los personajes más importantes del Régimen. También, junto con la Iglesia Católica, se modificó la coeducación, diferenciando así la educación en sexos y teniendo gran control sobre los alumnos cuya finalidad no solo era introducir los ideales franquistas en las aulas, sino también a nivel social en actividades cotidianas.

Además, como destacan Sonllewa y Sanz (2021), en el bando franquista la educación sufre depuraciones del profesorado y las escuelas se encuentran sometidas bajo la influencia fascista, algo que marcará las experiencias de los niños. En la escuela se exaltarán figuras relevantes para el régimen como Francisco Franco, José Antonio Primo de Rivera o Jesucristo, modelos masculinos especialmente recordados por los alumnos en este periodo (Sonllewa y Torrego, 2018).

Los niños serán educados bajo un modelo de disciplina autoritario a través de la coerción de sentimientos y el sacrificio corporal y mental (Sonllewa y Torrego, 2018). El régimen trataba de promover un modelo de juventud sana y disciplinada que pudiera defender la patria e incrementar su riqueza productiva (Pérez y Santamaría, 2008).

La imagen del hombre como “protector y jefe” será transmitida en la escuela a través de la figura del maestro, de los manuales escolares y de las actividades que se realizaban a diario los niños en el aula. Esta educación permitía que la infancia fuera asumiendo cuál era su papel en la sociedad y las tareas que debían desarrollar en la etapa adulta.

1.3.1.1. Educación de la masculinidad en el plano social

Si nos atenemos a la legislación promulgada desde el comienzo de la dictadura, podemos percibir cómo el Franquismo intenta imponer un modelo de varón contrario al ideal masculino de la época renovadora. Para su conformación, juegan un papel fundamental las directrices eclesiásticas, políticas y educativas.

Los valores que se establecían desde el entorno y la familia perseguían cualidades como la virilidad, el autoritarismo y la disciplina. El crecimiento del niño implicaba el aprendizaje de

un conjunto de valores, símbolos, rasgos y comportamientos característicos de la masculinidad del momento.

Al haber crecido, el hombre era quien debía encargarse de mantener económicamente a la familia. En el caso de que la figura paterna no estuviera, recaía la responsabilidad en el hijo.

En cuanto al ámbito social, tal y como afirman Sonlleva y Torrego (2018), los agentes educativos de la masculinidad fueron sin duda el maestro, el cura, el sacerdote, el secretario y la Guardia Civil (sobre todo en el ámbito rural).

Las figuras que serían el referente de los jóvenes en estos años serían Francisco Franco, y Primo de Rivera entre otros. Éstos defendían una imagen en la que el hombre debía presentar unos rasgos que incitasen a la violencia física y dar culto a su propio cuerpo. Estos ideales, estaban relacionados con el fascismo (González Aja, 2005).

Sin embargo, no sólo aparecen los líderes del franquismo como imagen de referencia en la sociedad masculina española, ya que, a comienzos del año 1945, algunos deportistas también fueron destacados como modelos de referencia masculina, pues impulsaban la imagen del hombre deportista y líder que pretendía inculcar el franquismo (Alcalde, 2017).

Además, se apostaba por valores como el compañerismo, la solidaridad o el esfuerzo como señas del modelo de masculinidad franquista.

Como puede observarse, la Iglesia tuvo un papel activo en la transmisión de contenidos religiosos y también en la educación de la masculinidad, pues a través de ella se introdujeron diferentes cualidades que debían poseer el hombre de esa época, como podían ser el esfuerzo, la valentía o la responsabilidad.

También la familia era la encargada de la transmisión de valores y de los modelos de comportamiento que venían dados por el Régimen (Garreta 2008).

1.3.1.2. Educación de la masculinidad en el plano educativo

Los primeros años de la dictadura, suponen una serie de cambios a nivel educativo que tienen como objetivo eliminar cualquier resquicio del modelo republicano y asentar un sistema de valores centrado en el nacionalcatolicismo.

Durante estos años, la legislación franquista implanta un modelo autoritario en el aula. El docente se convertirá en la piedra angular para transmitir un modelo social asentado en la distinción de géneros.

La Ley de Enseñanza Primaria de 1945 establece los objetivos de la primera etapa formativa. Entre ellos se destacan la formación de la voluntad, la conciencia y el carácter del niño y la inspiración del amor y el servicio por la Patria.

Además, la legislación contempla la necesidad de educar a la infancia de acuerdo con su género. Señalan Sonllewa y Torrego (2014) que, en el aula franquista, además de existir una separación de sexos, se educa a los escolares de acuerdo con patrones de género diferenciados.

La Ley Primaria de 1945 establece contenidos educativos diferenciados para niños y niñas. En el artículo 11 de dicha disposición, podemos leer cómo mientras la educación elemental masculina está orientada para los niños hacia la formación intelectual o la vida profesional en la industria, el comercio y las actividades agrícolas; la femenina se encamina a la preparación para la vida en el hogar, la artesanía y la industria doméstica.

En la construcción de la masculinidad, juega un papel cardinal la figura del docente. Explican Sonllewa y Torrego (2014), que el maestro franquista resultó ser clave para la transmisión de un modelo educativo que alimentaba el sentimiento nacional y la división sexual. Además, Martínez (2017), detalla cómo la enseñanza de las mujeres la ejercía una maestra, ensalzando las prácticas en el hogar y el cuidado de los hijos, mientras que la enseñanza de los varones era impartida por un maestro y en su educación jugaba un papel fundamental la política y el deporte.

En cuanto a la forma de impartir clase, Sonllewa (2019) nos explica que el docente no mostraba ningún afecto hacia sus alumnos, teniendo una postura autoritaria y empleando el castigo tanto físico como psicológico en cualquier momento en el que fuera necesario. Además, esta forma de enseñar estaba aceptada en la sociedad, por lo que los jóvenes debían sumisión y obediencia al docente.

Por otro lado, en cuanto a qué impartir, los libros de texto estaban sujetos en todo momento al modelo de conducta propuesto por el Régimen y a través de ellos se inculcaban valores tradicionales, católicos y patrióticos (Ospina, 2007).

El alumnado era considerado en estos años un ser pasivo y su paso por la escuela era la prueba del valor que tenía esta institución para formar a un modelo de ciudadano que respondiera a los intereses del Nuevo Estado (Sonllewa, 2019).

CAPITULO 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Según Zubizarreta (1986) el estado de la cuestión consiste en una presentación completa, sistemática y exhaustiva, suficientemente abreviada y clara como para conocer los principales resultados que existen sobre un tema de investigación.

En el presente capítulo vamos a llevar a cabo un análisis sobre las investigaciones que se han realizado sobre el tema que se presenta en el estudio. Trabajamos esta búsqueda de información con el descriptor “*masculinidad y franquismo*”. Hemos decidido hacer uso de este descriptor, porque tras realizar varias búsquedas, esta combinación de palabras ha demostrado recoger el mayor volumen de datos sobre la línea de investigación de la que parte este trabajo. Para ello, realizaremos un análisis cuantitativo y cualitativo de las publicaciones que aparecen en distintas bases de datos sobre esta temática.

2.1. Análisis cuantitativo

En lo que respecta al análisis cuantitativo de los datos, las búsquedas realizadas en diferentes bases de datos, Dialnet, Web Of Science, Scopus o CSIC a través del descriptor “*masculinidad y franquismo*”, nos han llevado a un total de 130 documentos. Se percibe cómo la mayoría de los trabajos publicados bajo este descriptor son artículos de revista, seguidos de tesis doctorales, capítulos de libro y libros (Tabla 1).

Tabla 1.

Análisis cuantitativo de las publicaciones encontradas bajo el descriptor “masculinidad y franquismo”

Base de datos	Total, documentos	Artículos	Libros	Capítulos de libro	Tesis doctorales	De interés para el TFG	Fechas de publicación
DIALNET	90	48	4	13	25	11	1996-2018
TESEO	-	-	-	-	-	-	-
SCOPUS	10	7	2	1	-	1	2004-2014
WEB OF SCIENCE	2	2	-	-	-	1	2018
CSIC	28	28	-	-	-	6	2004-2019
Total documentos	130	85	6	14	25	19	

Fuente: Elaboración propia

Los trabajos que se presentan en las diferentes bases de datos están escritos entre 1996 y 2019, lo que nos invita a pensar que estamos en una línea de investigación reciente. Además, muchos de ellos no están vinculados con la educación, pues de los 130 documentos encontrados, sólo 18 se centran en esta área y algunos están repetidos en las diferentes bases de datos.

2.2. Análisis cualitativo

En este segundo apartado, vamos a hacer un análisis dividido por temáticas sobre las publicaciones anteriormente referidas. Una vez analizados los documentos que nos han servido como base teórica para esta investigación, advertimos tres focos en los que se pueden agrupar los distintos trabajos. Los tres focos en los que vamos a centrarnos en lo referente al análisis cualitativo son: la educación masculina en el ámbito social; la educación masculina en la escuela y, por último, la formación del profesorado (Anexo I).

2.2.1. La educación masculina en el ámbito social

El primer apartado dirigido a la educación masculina enfocada al ámbito social recoge diferentes investigaciones en las que se detalla cómo la influencia entre iguales en el espacio social favorecía el aprendizaje de un modelo masculino que se convertía en ejemplo para la juventud.

La Guerra Civil y la Segunda Guerra Mundial, serán acontecimientos históricos utilizados por el franquismo para exaltar un modelo de masculinidad acorde con sus ideales. Convertidos en modelos de comportamiento, de valentía y de fuerza, los hombres que habían participado en el frente defendiendo “la raza” fueron elogiados en actos públicos y medios de comunicación. Este hecho puede verse reflejado en las afirmaciones de González (2005) que menciona cómo las imágenes masculinas de los líderes totalitarios europeos fueron ensalzadas por los medios de comunicación como ejemplos de masculinidad perfecta.

La influencia que existía en el ámbito social podía ejercer un papel dominante entre los jóvenes, tal y como se señala González (2005). El deporte se convirtió en un modelo para la transmisión de la masculinidad hegemónica en la sociedad franquista. La Falange estaba interesada en que los más jóvenes tuvieran como ídolos a diferentes deportistas de la época. González (2005), explica que la Falange utilizó al fútbol como un medio para adoctrinar a las masas masculinas en los valores del franquismo y demostrar al mundo el impresionante poder y el potencial de su "Nueva España". Así, a través de un deporte, se inculcaban valores como la fuerza, la

competitividad o la jerarquía, alabando el valor de la “raza” y educando desde un plano no formal.

En lo que respecta a la religión y su vinculación con el ideal masculino, la Iglesia tuvo gran influencia en los jóvenes, siendo ésta la que mayor repercusión e introducción tuvo en el ideal masculino franquista. Según Horn (2015), los valores que se inculcaban a los hombres a través de la religión eran, entre otros, la valentía, el compañerismo, la solidaridad o el esfuerzo.

Por otro lado, se aprecia que existían diferentes tipologías de hombres en la sociedad, como eran el Rodríguez o Don Juan, caracterizando así al varón español. El hombre referido al Rodríguez era un hombre heteropatriarcal pero que buscaba un amorío en el verano tal y como nos define Nash (2018). Por otro lado, la autora también detalla otro tipo de imagen varonil, el Don Juan, un varón que buscaba conquistas, demostrando así su virilidad y masculinidad entre los veraneantes que visitaban España en los 60. Estos dos modelos chocaban frontalmente con la imagen del hombre republicano en los años cuarenta. En este sentido, el franquismo dibujó un prototipo de hombre que se alejaba de la imagen de caballero español y cristiano que propugnaba el Régimen. Su “virilidad deficiente”, su amor por lo extranjero, por la cultura y su participación en las tareas del hogar, habían convertido al hombre republicano en un ejemplo que no sólo no había que seguir, sino que era necesario desechar de la sociedad (Aresti, 2012).

Por otro lado, los hombres que no cumplían dicho ideal, o comúnmente denominados “los invertidos”, eran repudiados por el Régimen franquista, ya que no representaban la imagen del hombre perfecto que perseguía los ideales de virilidad y fuerza, sino todo lo contrario. Eran hombres afeminados que suponían para el Régimen un escándalo público en la sociedad española, tal y como detalla Díaz (2019).

En conclusión, se aprecia en estas investigaciones que los modelos de masculinidad franquista eran difundidos socialmente a través del deporte, de la religión o de los medios de comunicación. Además, las relaciones entre iguales fueron determinantes para la asunción de estos modelos y muy influyentes en el caso de los jóvenes.

2.2.2. La educación masculina en la escuela

En cuanto, al segundo bloque, que hemos nombrado como “la educación masculina en la escuela”, las publicaciones dan a conocer cómo se introducía la idea de la masculinidad a través de la educación formal y, a la vez, cómo se veía esta educación influida por las marcas de género impuestas por el franquismo.

Como puede observarse, el franquismo promovía una educación clasista y tradicional, que perseguía la difusión de valores como la hombría, la valentía y el coraje para la educación masculina.

En este bloque se percibe, según los documentos recogidos, que la enseñanza impartida en aquellos años era distinta dependiendo del sexo y que la autoridad máxima, en este caso el docente, utilizaba la represión para que los escolares se adecuaran a las normas de género (Sonllewa, 2019). Según señalan Sonllewa y Torrego (2014), la ideología religiosa, los castigos y la segregación por sexos en el aula eran pilares de la educación durante el primer franquismo.

En lo que respecta a las diferencias en las actividades diarias inculcadas a hombres y mujeres, Sonllewa y Torrego (2018) detallan que las actividades propuestas en la escuela o fuera de ella estaban impregnadas por el género, por ejemplo, mientras pedían a los niños traer leña para encender la calefacción del aula, las niñas limpiaban la clase.

También podemos observar que, en la educación masculina, los niños aprendían a interpretar el prototipo masculino a través de la coerción de sentimientos y la educación patriótica (Sonllewa y Torrego, 2018). En este tipo de coerción jugaban un papel de primer orden la disciplina y el castigo, pues a través de ellos se conseguía que los niños fueran construyendo una identidad acorde con el modelo de masculinidad que proponía el Régimen.

También la educación física y el deporte jugaron un papel esencial en la formación de los niños, instruyéndoles en una rutina física que podía asemejarse a la formación de los soldados. Por ejemplo, los calentamientos previos debían realizarse siempre formando fila. Además, los juegos que se llevaban a cabo favorecían la fuerza y la competitividad (Sonllewa y Torrego, 2018).

Es evidente, que la formación religiosa impartida en el aula, como comentábamos anteriormente, también supuso un vehículo importante para la transmisión de modelos de género. La figura de Jesucristo, hombre trabajador, humilde y varonil, fue ensalzada en catecismos y libros utilizados en el aula. También la de reyes y hombres que aparecían en la

Biblia, convertidos en ejemplos de coraje y hombría para la infancia (Sonlleva y Torrego, 2018)..

2.2.3. La formación del profesorado

Por último, en lo que respecta al tercer bloque, hemos descubierto algunas publicaciones directamente relacionadas con la formación del profesorado. En dichos documentos se observa cómo los docentes eran instruidos en aquella época en una serie de valores vinculados con el género que después debían reproducir en las aulas. La forma de enseñar, tal y como se muestra en el artículo de Sonlleva y Torrego (2014), ayudaba a que, desde su ejemplo, los niños aprendiesen cómo debían comportarse socialmente atendiendo al género.

En este último bloque, podemos apreciar cómo la formación de los docentes tenía un fuerte componente de género. Según detalla Martínez (2017) durante el franquismo, la formación de los maestros era muy diferente. En la formación de las maestras se realizaban a través de la enseñanza, aquellas actividades que la mujer realizaba dentro del hogar, ensalzando así el papel que tenía la mujer en la casa y el cuidado de la familia. Los hombres aprendían en su lugar prácticas deportivas o ejercicios en los que los alumnos mostraran su hombría y esfuerzo.

La formación del profesorado se ve influenciada en gran medida por el nacionalcatolicismo, ya que la Iglesia formó parte de la instrucción de los docentes e introdujo en ella sus ideales. Esta nueva forma de enseñar supone la introducción de la segregación de sexos en el aula, teniendo la enseñanza un carácter patriótico (González, 2018).

El docente fue una figura de referencia a la hora de instruir a los alumnos varones tanto en la escuela como en su vida social, ya que serían ellos los que a través de actividades en las que se ensalzase su hombría y esfuerzo, mostrarían en su entorno más próximo las diferentes cualidades que se buscaban en el ideal masculino.

Por otra parte, en el caso de las niñas, el hecho de conocer y saber realizar diferentes tareas domésticas, suponía todo un logro para ellas, ya que podía percibirse que la educación impartida tanto en el aula como en el hogar había sido adecuada al papel que después desempeñarían socialmente. Así, cada género tenía un papel determinado en la sociedad, que previamente la escuela había trabajado.

En relación con la formación del profesorado de Educación Física, la inauguración de la Academia Nacional “José Antonio”, supone la introducción del modelo falangista en la formación de los docentes. Bien es cierto, que la Educación Física se encontraba en los

comienzos del franquismo en un segundo plano, pero fue aumentando su importancia a medida que avanzaba el Régimen. Hay que destacar, que algunos de los docentes, tanto en la escuela como en la formación del magisterio, eran excombatientes del frente nacional, es decir, soldados que, una vez realizada su misión en la Guerra, se les destinaba a seguir sirviendo a la Falange, pero esta vez con la finalidad de formar escolares (Vizuete, 2012).

A través de los documentos que se presentan en este eje, hemos podido apreciar no sólo cómo fueron formados los docentes en los principios del Régimen, sino cómo sus enseñanzas llegaron al aula y se convirtieron en modelos de referencia para la infancia.

2.3. Vacíos temáticos

Antes de finalizar este capítulo, queremos destacar las limitaciones que han surgido durante la búsqueda de información para este trabajo. Las bases de datos que se han utilizado y el descriptor nos han proporcionado un enriquecimiento teórico, que nos servirá de base para el análisis de resultados de nuestro trabajo y la discusión de datos. Somos conscientes de que existen más trabajos en esta línea de investigación, pero se han utilizado las bases de datos de mayor interés a nivel científico, considerando así que la revisión realizada puede ser un punto de partida para la elaboración del trabajo que se presenta en estas líneas.

En lo que respecta a los vacíos temáticos, destacar que existen muy pocos trabajos que traten de conocer y profundizar acerca de cómo fue aprendido el modelo de masculinidad desde la voz de los propios niños o alumnos, que fueron educados bajo ese modelo represor. En este sentido, son Sonlleva y Torrego (2014, 2018), Sonlleva (2018) y Sonlleva (2019) los investigadores que abren la línea de investigación de la que parte este trabajo.

En lo referente a la existencia de una comparativa entre la educación transmitida en familias republicanas y conservadoras, no se han encontrado documentos que atestigüen estos hechos y puedan proporcionarnos datos relevantes en nuestra línea de trabajo, una demanda de la que se hacen eco Sonlleva y Sanz (2021).

También hemos percibido que son marginales las publicaciones contextualizadas en el periodo de la Guerra Civil y apenas inexistentes las que hablan de cómo los niños de aquel periodo vivieron su educación (Sonlleva, Sanz y Maroto, 2020).

Son estos vacíos temáticos los que nos llevan a valorar la importancia de la investigación que aquí realizamos, centrada en una línea de trabajo muy poco explorada hasta el momento.

CAPITULO 3. METODOLOGÍA

3.1.¿Qué es la investigación cualitativa?

La investigación cualitativa nos ofrece un enfoque que busca más allá del simple hecho de cuantificar una realidad. Este tipo de investigación busca conocer el significado de los actos humanos y valora la realidad por cómo es vivida y percibida (Mesías, 2010). Miles y Huberman (1984) afirman que las investigaciones con una metodología cualitativa se basan en un sistema que busca la palabra, incluso imágenes sin tener que utilizar datos numéricos que argumenten los datos obtenidos.

Entre las características que se presentan en este modelo de investigación se encuentran: la subjetividad, su carácter holista, exploratorio, descriptivo e inductivo y su valor para ofrecer datos reales, ricos y profundos (Clares, 2016). Precisamente, sus características son las que hacen que este modelo de investigación haya sido criticado desde posturas positivistas por la imposibilidad de replicar los fenómenos investigados, por su poca sistematicidad y por la sobrecarga de valores del investigador.

Sin embargo, según afirma Iñiguez (1999) la metodología cualitativa está suponiendo un avance a nivel científico en relación con las investigaciones y respuestas que obtenemos: “La cuantificación y medición de procesos tales como opiniones, creencias, actitudes, valores, hábitos, comportamientos y otros se ha presentado como uno de los avances más importantes y se ha convertido en el principal indicador y criterio de desarrollo científico” (p.108).

Teniendo en cuenta las afirmaciones acerca de qué es la metodología cualitativa, en lo que se refiere al proceso de analizar, según establece Bunge (1985), este proceso supone conocer los componentes con los que estamos trabajando, separarlos y describir las relaciones existentes entre ellos para después, llevar a cabo una síntesis adecuada de ellos. Este tipo de análisis (según Rodríguez,1996) se presenta de forma intuitiva y flexible y su finalidad es encontrar el sentido común a los datos extraídos, sin recurrir a datos estadísticos.

Analizar los datos a través de una investigación cualitativa es un proceso complejo que requiere saber el modo de llevar a cabo el análisis, para así extraer con sentido los datos. Además, Rodríguez (1996) señala que los datos que extraemos en esta investigación se producen a partir de la colaboración activa y de las pautas de trabajo diseñadas, dando lugar a los llamados enfoques procedimentales, que a través de ellos se observa si el análisis ha resultado exitoso.

Por último, y haciendo referencia a nuestro trabajo, hay que destacar que nuestra metodología además de ser cualitativa se basa en el interaccionismo simbólico, es decir, hemos dado importancia al lenguaje como expresión de las experiencias que se han proporcionado en las entrevistas realizadas.

3.2.¿Qué es la investigación biográfico-narrativa?

La investigación biográfico-narrativa se encuentra englobada dentro de la metodología cualitativa, siendo así un tipo de metodología basado en la interpretación de textos (Denzin y Lincon, 2006; Flick, 2004). Según Bolívar (2012) esta rama de la investigación tiene relación con los principios metodológicos de la investigación cualitativa, puesto que se basa en la interpretación y la hermenéutica.

Tal y como afirma Bolívar (2012) esta investigación se basa en la experiencia vivida de los sujetos que participan en la investigación. Este tipo de investigación tiene cuatro elementos fundamentales: los datos observacionales, los relatos recogidos por los entrevistados, los relatos que los investigadores establecen y, por último, los modelos teóricos que servirán de guía en nuestra investigación (Gudmundsdottir, 1996).

También, tal y como especifican Clandinin y Connelly (2000), este método parte de la subjetividad y permite recuperar el testimonio de algunos colectivos cuya voz ha sido marginada de la historia.

3.2.1.¿Qué son los relatos de vida?

Según afirman Pineau y Le Grand (1996), los relatos de vida son una forma de transmisión intergeneracional de hechos de la vida cultural de las personas a las que se les entrevista.

Señala Cotán (2013) que el objetivo principal de esta técnica de investigación cualitativa se basa principalmente en el análisis y transcripciones que el investigador hace a partir de los relatos que una persona cuenta sobre su vida o momentos de la misma. Además, la finalidad que tiene dicha metodología es revivir, analizar y situarse ante las circunstancias y razonar sobre ese momento determinado de la biografía.

Los relatos de vida nos permiten entender, visualizar e interpretar las voces que siempre han estado pero que los discursos dominantes de nuestra sociedad nos han imposibilitado ver (Cortés, 2001, citado por Cotán (2013, p.4). Además, como investigadores, debemos tener una posición de escucha activa (Cotán, 2013).

También, los relatos de vida proporcionan información sobre la esencia subjetiva de la vida de una persona. Además, es una narración que demuestra la vida de una persona, remarcando los aspectos más importantes de ésta y haciendo que el relato esté lo más cercano a las palabras del entrevistado (Atkinson, 1998). Por ello, trabajar con relatos de vida nos beneficia en el trabajo del desarrollo de la memoria, de las emociones y los recuerdos (Naranjo, 2004; Bisquerra, 2001; Morin, 1995).

Goodson (2004) afirma que las historias de vida son una metodología muy importante ya que la voz del entrevistado tiene un papel de gran relevancia, puesto que los datos e informaciones que nos facilita sólo podrían obtenerse a través de esta forma de investigación.

Según argumentan Beverly (2000) y González Monteagudo (2006), los relatos de vida son un recurso muy utilizado para desarrollar investigaciones a partir de los diferentes testimonios que se han recogido sobre las personas que vivieron determinados hechos históricos y así conocer y profundizar sobre los acontecimientos que ocurrieron en el pasado.

3.3.¿Cómo hemos hecho nuestra investigación?

La elaboración de nuestra investigación ha englobado varias fases en su proceso. A continuación, se exponen dichas fases y cómo se han desarrollado.

En primer lugar, se programó una fase inicial, teniendo en cuenta el tema a tratar, buscando los posibles entrevistados que podían participar en el proyecto y recopilando información relevante sobre el periodo a investigar.

Los participantes del estudio son dos personas con residencia en la provincia de Segovia. El motivo fundamental por el que fueron elegidos es porque su biografía estaba contextualizada en familias con diferente ideología política y distintas condiciones sociales.

El primer entrevistado se llama Benito, tiene 85 años y reside en una localidad de la provincia de Segovia. La familia de este hombre parece pertenecer a una clase social media y este hecho ha ayudado a que pudiera desarrollar una vida sin complicaciones económicas. Durante su juventud siguió con sus estudios, pero sin dejar de lado el negocio familiar. Años después conoció a su actual mujer con la que formó una familia y hoy, ya jubilado, sigue realizando aficiones.

El segundo entrevistado, con 84 años de edad, es Eulalio, un hombre residente en una localidad de la provincia de Segovia, pero nacido en Madrid. Hijo de madre soltera, su infancia estuvo

condicionada por las experiencias en este modelo de familia en plena posguerra. Su infancia no fue fácil, ya que tuvo que huir en varias ocasiones de su lugar de residencia y vivir con familiares distintos, por la represión que sufrió su la madre. Actualmente, trabaja como voluntario en una asociación de discapacitados, ayudándoles a integrarse en la sociedad.

En otra fase, se elaboraron una batería de preguntas que utilizaríamos para las entrevistas. El guion se componía de cuatro bloques (infancia, juventud, vida adulta y jubilación) desde los que pretendíamos conocer la experiencia vital de los participantes. Elegimos un modelo de entrevista semiestructurada y para organizarla escribimos un total de 160 preguntas (Anexo II).

Una vez realizadas las entrevistas que conformaron cada relato de vida, llevadas a cabo en el año 2020 en los lugares donde residen actualmente los participantes y grabadas, se comenzó a transcribir cada una de ellas, observando así la información que nos había sido proporcionada y escogiendo los datos más relevantes en relación con nuestra investigación.

En relación con las entrevistas, en todo momento se ha comunicado a los dos entrevistados que la investigación va a preservar su anonimato y se ha realizado un acuerdo de consentimiento. En dicho acuerdo se informa a ambos de que los datos que se recopilen serán la base para realizar un trabajo de investigación y que quedarán en un repositorio al alcance de las personas que deseen acceder a él.

Ahora bien, en lo que respecta al análisis de las transcripciones de las entrevistas, primero hemos hecho una lectura individual de cada uno de los relatos y después hemos hecho comparaciones entre la información rescatada.

Por último, en lo que respecta al informe final, se han establecido una serie de conclusiones en relación con los aspectos que hemos ido analizando durante nuestra investigación y que nos han llevado a conocer más a fondo las diferencias existentes en cada uno de los entrevistados teniendo en cuenta el lugar donde nacieron y se criaron y el tipo de educación que se establecía tanto en el hogar como en la sociedad. En este informe hemos optado por desarrollar un enfoque polifónico, en el que irán apareciendo extractos de las entrevistas junto con la propia voz de la investigadora. Se pretende reconocer así la “otredad” y utilizar el diálogo como presentación de posturas diferentes (Ayelén,2012).

CAPITULO 4. ANÁLISIS DE DATOS

4.1. Educación de la masculinidad en familias de distinta ideología política

Tras el análisis de los testimonios de los protagonistas, se perciben claras diferencias en su educación desde la primera infancia. El modelo de familia y su ideología política marcará las experiencias de los entrevistados. Benito nació en una familia rural segoviana de panaderos. Tenía siete hermanos varones y en su narratorio infantil se aprecian las características de un modelo familiar católico- tradicional.

Las oraciones nos las enseñó mi madre porque nos hacía rezar todas las noches, el “Jesusito de mi vida” (Benito).

Las experiencias infantiles de Eulalio se contextualizan en el seno de una familia republicana que provenía de Segovia y estaba asentada en Madrid. Su madre, enfermera de profesión, estaba soltera cuando él nació y su infancia quedó marcada por la ausencia de un padre y los problemas a los que se vio sometida la figura materna por su condición política.

Mi padre fue un señor que no era español, era un combatiente de la Guerra Civil española que luego se quedó en España, durante la Segunda Guerra Mundial, y desapareció (...). Bueno, pues mi padre, bueno mi padre... la persona que fecundó a mi madre, pues desapareció y nunca más se supo nada más de él. Entonces yo viví en casa de mi padrino, que era un hombre... era hermano de mi madre (...) hasta los 9 años, hasta que mi madre encontró a un señor y formó una pareja con él, y nos fuimos a vivir con él a otra parte de Madrid, cerca del puente de Vallecas (Eulalio).

Además, se puede apreciar cómo en el cuidado de los hijos en el caso de Benito, ha sido realizado preferentemente por la madre, aunque como ambos progenitores trabajaban en el negocio familiar, el tiempo que dedicaban al hogar se empleaba en el cuidado y atención de sus hijos. Sin embargo, como veremos a continuación, Eulalio sólo está atendido por su madre en algunas ocasiones y por algunas personas de su entorno más cercano, como eran: su padrino, con quien residía Eulalio mientras su madre fue encarcelada; y una tía que vivía en Aranda de Duero, de la que recibió gran parte de su educación.

Entonces esto fue mi vida hasta los 9 años, yo tenía un... una hermana de mi madre se casó con un señor, un señor que quise muchísimo, mi tío Vidal, y pasaba grandes

temporadas con ellos, porque tú cuando eres niño no puedes dejar de ir al colegio, pero me iba a un pueblo de Burgos, Aranda de Duero, a pasar grandes temporadas allí, porque había algo que en Madrid era muy difícil, y era el comer y allí podía comer más fácilmente (Eulalio).

Desde las primeras entrevistas vemos cómo existen diferencias claras en cuanto a la educación que recibieron ambos protagonistas. Mientras la disciplina aparece muy marcada en la biografía de Benito, siempre representada por su figura paterna:

Además, mi padre era muy recto y no le gustaba que le llamaran la atención porque hubiéramos hecho picias, y si nos tenía que dar una guantá, nos la daba (Benito).

En la trayectoria de Eladio se ven varios referentes educativos y mayor permisividad a lo largo de sus experiencias infantiles:

Entonces como no había tantas limitaciones en la educación como hay ahora respecto a no poder faltar al colegio, pues si yo desaparecía del colegio, pues desaparecía del todo en realidad (Eulalio).

En lo que sí coinciden ambos protagonistas es en que sus propias madres les educaron en unos valores tradicionales. Ninguno de ellos intervenía en las labores del hogar durante la infancia.

En cuanto yo hacer algo en casa, prácticamente no, porque mi madre era una persona que nunca me ha dejado hacer nada en casa en esa época y nunca he hecho nada, me he criado, he jugado, y como un niño de aquella época que no tiene que ver con la España actual, es totalmente diferente, tienes que haberlo vivido para saber cómo es (Eulalio).

Además, el tema político aparece silenciado en ambos testimonios, aunque se presenta una marca clara en la experiencia de Eulalio:

Yo siempre he sido muy curioso y a veces le preguntaba a mi madre acerca de la guerra y mi madre siempre me mandaba callar. Yo tenía tíos que estaban en la cárcel, y mi madre represaliada por haber sido de izquierdas, por lo que el tema de “guerra” estaba muy mal visto. Bueno y una anécdota, estando mi madre en la cárcel, me han dado de mamar allí dentro (...). Me acuerdo de ir a verla y que estaba ella en un sitio, bueno realmente no era una cárcel, era una comisaría, había un sitio en la calle Alaya de Madrid, “checa”, donde llevaban a la gente para pegarla y allí llevaron a mi madre,

porque parece ser que... Pero esto de pequeño, y te puedo decir que me acuerdo de alguna vez ir yendo por la calle los dos, cogirme la mano y echar a correr y ella iba por donde estaba por el barrio de Salamanca, pues se conoce que la policía la conocía, y meternos en una ferretería que estaba en un sótano a oscuras, porque la estaban buscando (Eulalio).

También vemos diferencias en cuanto al aprendizaje de la religión en la familia. Mientras a Benito le enseña su propia madre, Eulalio no expresa este tipo de aprendizajes.

Rezábamos cuando íbamos a dormir cada uno en su cama y mi madre nos vigilaba (Benito).

Parece que la referencia paterna, en el caso de Benito, también marcará un modelo para él sobre el que asentar su masculinidad. Cualidades como el ser un hombre trabajador, honrado y autoritario parecen ser bien valoradas por Benito en su testimonio.

Mi padre era un hombre recto, trabajador y buen honrado, si no hubiera sido honrado, tendría medio pueblo suyo, porque muchos han ido con escrituras de que no podían pagar, y no las quería, pero nadie puede hablar mal de él (Benito).

Eulalio, al haber sido abandonado por su padre, no presenta un modelo claro de masculinidad sobre el que construir su propia identidad. Son varias las experiencias que narra en su infancia con distintos hombres por los que dice tener cariño.

Mi madre algunas veces tenía que trabajar o porque le habían metido en el trullo, entonces yo me iba en casa de otra hermana de mi madre, mi tía Cándida, que era la mayor de todas e iba y me dejaban allí; porque donde yo vivía había muchos niños y era mucho trabajo para mi otra tía, Petra. Mi tía Cándida tenía huéspedes, y vivían su marido, otro tío que vivía allí porque una bomba le cortó las piernas; entonces, bueno, hacía de todo mi tía para poder sobrevivir. Entonces su marido, vendía en un bar en la Calle Bravo Murillo, tenía un puestecito de tabaco y cerillas y vendía tabaco a la gente. Mi tía tenía un huésped una persona extraordinaria, Félix y yo dormía con él, y yo me hacía pis por las noches y al pobre, le ponía perdido (Eulalio).

Sin embargo, para él, su madre se convirtió en ejemplo de valentía y lucha y en un referente para su formación.

Mira, por cierto, te voy a contar cómo era mi madre: mi madre era una mujer honrada, no se la... cuando pasó lo de mi tío con el bombardeo en Madrid, ella estaba en Valencia en la Facultad de Medicina de Valencia, que era donde trabajaba durante la guerra. Pues se vino, porque su hermana estaba en Valencia, Cándida, pues mi madre se vistió de hombre, y con un comando que iba a Madrid, se fue a ver qué había pasado con él para poder informar a mi tía de lo que había ocurrido a la vuelta a Valencia. Ella fue conductora de tranvías durante la guerra en Valencia, fue también camillera de campaña trasladando heridos y muertos (Eulalio).

Por otro lado, se observa que Benito durante su infancia estuvo ayudando a su familia en el negocio familiar y en otras tareas familiares que precisaban. Mientras que Eulalio, con una infancia marcada por la ausencia paterna y las experiencias de su madre en la cárcel, experimenta una educación completamente diferente.

Aquí en cuanto eras un poquito mayorcito a ayudarles en lo que sea, ya fuera yendo a hacer pan, meter ramera para calentarnos o ir a viña, así en general (...). Madrugábamos para ayudar a mis padres y fíjate había mucho trabajo y desde bien jóvenes les echábamos una mano, como, por ejemplo, llevarles agua, desde la puerta de la Encarna, a casa de mi padre, yo echaba cántaros de cuatro en cuatro ¡Yo no sé los viajes que hacía! (...) cuando salíamos de la escuela a las 17h, me tenía mi padre el carro enganchado para ir a por ramera al pinar, porque mis hermanos estaban en las viñas. Pero esto con 8 o 10 años, sabes y bueno sí que nos daban una propina por ayudarles, ¡Qué no es poco! (Benito).

También vemos cómo la educación sexual que recibe cada uno de los participantes en la familia es diferente. La de Benito está fuertemente marcada por los comentarios que recibe por parte de su padre:

Como te dije el otro día, mi padre decía: ¡yo suelto a los potros quien tenga yeguas que las cuide! La mujer tiene mucha más responsabilidad porque tiene más problemas, porque puede quedarse embarazada, entonces si ella no es responsable se jodió (Benito).

4.2. Experiencias formativas en la infancia

Se puede apreciar como ambos entrevistados presentan diferencias evidentes en la educación recibida por agentes sociales. En el caso de Eulalio, al encontrarse su madre en la cárcel durante

su infancia, está supeditado a la coacción del Régimen durante su infancia. Lo menciona en algunos momentos de la entrevista, aunque parece no querer hablar mucho de ello.

En cuanto a la forma de socializarse con sus iguales, se perciben claras diferencias en ambas entrevistas puesto que Benito, al vivir en un pueblo, jugaba tanto con sus compañeros del colegio como con niños de diferentes edades, mientras que Eulalio por otra parte, al encontrarse en Madrid se relacionaba menos con los niños que convivían en su mismo barrio y prefería optar por otros hobbies como la lectura.

Sí, yo he sido muy devorador de libros, era muy aficionado a la lectura, prefería estar leyendo que estar en la calle jugando como el resto de los chicos a jugar (Eulalio).

También, se puede observar sobre cómo se adaptaban para jugar en aquellas épocas, es decir, Benito nos detalla que, teniendo pocos recursos, utilizaban juegos tradicionales como forma de socialización y para disfrutar del tiempo libre.

Pues con mis amigos y bueno más que nada con mis vecinos (...). Jugábamos a “Estrellita del mar” y al “Churro, media manga manga entera”, que jugábamos a pegarnos el golpe en la espalda y al “bote, botero” (...) También jugábamos al corro, a la zapatilla, y algunas veces en la Iluminaria, se ponía el corro y había que correr, porque el que le tocaba tenía que ir a pillar corriendo y con sillas viejas y el que perdía se iban quitando sillas y se quedaba de pie (...) Al peón, a las parramplas incluso hasta la comba he saltado yo. (Benito)

Mientras que Eulalio los recuerdos que tiene del juego son en el pueblo de sus primas, puesto que en Madrid apenas salía a jugar a la calle. Los pocos recursos que presenta acerca de las actividades ociosas que realizaba en Madrid se muestran a continuación junto con las que realizaba en Aranda para ver así la clara diferencia que existía en un lugar y en otro y cómo fue la infancia de él en cada lugar con sus iguales.

Sí, sí que salía, pero como era tan friolero, pues me metía en casa a leer (...) fui un niño totalmente diferente a ahora, antes salías a la calle, y estabas todo el día (...) prefería estar metido en casa leyendo, además era muy torpe, sin embargo, en verano si salía a las dreas (Eulalio).

La vida en Aranda era muy diferente a la de Madrid, ya que aquí teníamos bicicletas, íbamos a cualquier lado, pero yo a mis primas no quería saber nada de ellas y yo era un chico y ellas unas mocosas (Eulalio).

Además, vemos que en Aranda únicamente se relacionaba con sus primas, que presentaban diferencias notables en la edad, por lo que no existía ninguna distinción de los juegos en función del género.

Mi tío tuvo tres hijas, pero son más pequeñas que yo. Pilar, que está muy enferma que tiene dos años menos, Carmen, que tiene cuatro años menos que yo y Teresa, que bueno tiene algún año menos (Eulalio)

Respecto a la diferenciación de juegos en la escuela o en casa, se puede observar que no había distinciones ni prohibiciones entre unos juegos y otros. Benito nos hace referencia a algunos juegos típicos de la campiña segoviana como pueden ser la pelota a mano o el frontenis; que solían estar vinculados a términos de virilidad, como puedan ser fuerza o destreza.

Cuando salíamos al patio salíamos a correr uno detrás de otros, al escondite y cuando éramos mayorcitos jugábamos al frontón, a la pelota a mano, que el frontenis no existía. Y que deporte más bonito y más bueno y más sano y fuerte, para fortalecer músculos (Benito).

Por otro lado, Benito nos muestra que existía una diferenciación de los juegos teniendo en cuenta el sexo, es decir, había unos juegos para niñas y otros para niños, mientras que Eulalio al sólo jugar con sus primas, realizaba los mismos juegos sin distinción aparente.

Normalmente sí, las chicas jugaban a las parramplas no se si ahora se seguirá jugando y la comba y eso y los alfileres y los chicos jugábamos a las tabas, a la pelota (Benito).

En lo que respecta a si tenían algún juguete que destacase durante su infancia, podemos ver cómo Benito sí relata que tenía algunos juguetes, pero, por el contrario, Eulalio, no disponía de juguetes. Su único entretenimiento era la lectura.

Siempre hemos tenido juguetes, me acuerdo de que una vez nos echaron unas trompetas a uno de mis hermanos y a mí, y fuimos pregonando sardianas por ahí (Benito).

Por otra parte, el tema de tener juguetes vinculados al sexo femenino y cómo veían ellos jugar con juguetes de niñas, Benito detalla lo mal visto que estaba que un niño jugase con muñecas y en lo que podía derivar a largo plazo ese tipo de acciones; aunque él personalmente sí jugaba con muñecas porque le era indiferente lo que dijeran.

Entonces, bueno, a lo mejor decíamos que era un poco más raro, pero yo me daba igual si jugaban con muñecas como si jugaban con lo que sea. Además, yo he jugado con muñecas porque me gustaban (Benito).

Respecto a los hobbies que tenían al finalizar las jornadas escolares o laborales, se pueden destacar que el haber vivido en diferentes zonas como puede ser Madrid o un ámbito rural, determinan en gran medida los juegos o aficiones de ambos entrevistados; ya que Benito se desenvuelve más con sus iguales y desarrolla actitudes de cooperación y empatía en los diferentes juegos, mientras que Eulalio se decanta más por la lectura o por jugar con personas del ámbito familiar.

La pelota a mano y de chavalillos a jugar con el aro, quien tenía una rueda o algo apaga y vámonos eso era... mucho mejor que un cacho aro que nada, y jugábamos a los toros era todo más sano (Benito).

Además, para Benito, la Iglesia parece ser un lugar marcado en su vivencia, pues en su recuerdo aparece cómo cada domingo solía ir a este lugar en compañía de su familia. Eulalio no tiene este recuerdo.

4.3 El relato de la escuela

La educación formal que recibieron ambos entrevistados durante su infancia es completamente diferente y está marcada por la experiencia familiar. En el caso de Benito, podemos ver cómo asistía de forma continua al aula, mientras que Eulalio, por las circunstancias políticas en las que se vio involucrada su madre, iba puntualmente a la escuela y en algunos casos huía de su domicilio habitual para irse al pueblo de sus primas en el que allí recibía una educación a través de clases particulares.

Pues bien, yo pasaba grandes temporadas en casa de mi tía y en Madrid. Pues en Aranda como ya te imaginas para comer más de lo que podía comer en Madrid y entonces como no había tantas limitaciones en la educación como hay ahora respecto a no poder faltar al colegio, pues si yo desaparecía del colegio, pues desaparecía del todo en realidad. Mi madre tenía que decir: “bueno es que va a estar unos meses en Aranda de Duero”. En Aranda, iba a colegios particulares porque, claro, era más difícil acceder al colegio público que hubiese, el caso es que iba a clases particulares, porque tenía que tener una educación durante ese tiempo (Eulalio).

La experiencia escolar quedará marcada para Eulalio, por la ausencia de su madre en algunos momentos y la soledad a la que vio sometido por ello.

Mi madre me llevaba al colegio cuando era pequeño ella misma, y como ya digo fue represaliada después de la Guerra Civil, pues tuvo que trabajar de asistenta y bueno, y

llegó un momento en que ella no me podía llevar al colegio y yo con cuatro o cinco años, recuerdo coger el metro, era totalmente diferente a lo que conocemos, cogía el metro para ir desde Diego de León hasta entonces se llamaba General Moa, ahora se llama Príncipe de Vergara y entonces yo cogía el metro e iba solo (Eulalio).

Además, Benito nos detalla cómo era la relación con sus maestros (Eulalio no dice nada sobre ello). Cuando relata cómo eran algunos de ellos, se describe a un docente autoritario, que utilizaba la disciplina en el aula con frecuencia.

Hemos ido todos con Don Pedro, la persona mejor del mundo (...) le queríamos más que a los padres, pero luego había otros maestros que eran caballería, entonces los había soberbios (...) y antes había algunos que les decían que cogieran una cosa y se escapaban. Mira Eutanasio, se marchó a lo que fuera un día o dos, y, entonces, Don Pedro mandó a Adrián y al marido de la Gloria y a no sé qué otros, con los chicos, pero se ve que jugaron al tango o no sé qué y al otro día les llamó y les pegó una pampala y me llamó a mí también, que yo no había ido, no me había mandado... y, sí, bueno, pues a Adrián y Chamaco les pegó una paliza cojonuda (Benito).

En los relatos de Benito, vemos que el nacer en una familia que apoyaba al Régimen, en este caso en el ámbito rural, ayudaba en gran medida a la hora de aprender en el aula, puesto que como nos relata, él disponía de materiales de mayor calidad que sus compañeros. Por el contrario, Eulalio, no disponía apenas de material escolar.

La pizarra, y el pizarrín, bueno y yo tenía cuadernos, pero la mayor parte de los chavales no tenían (Benito).

En cuanto a la indumentaria que solían llevar habitualmente, se puede apreciar una gran diferencia entre ellos, puesto que puede observarse que, en el caso de Benito, tenía recursos. Sin embargo, Eulalio debía subsistir con la ropa que poseía.

Cuando iba a Aranda, pero en Madrid tenía que llevar “pantalones con cuchillo”, pantalones que cuando se rompían, te ponían una pieza, que podía ser de otro color diferente (Eulalio).

Sin embargo, parece que sus escasas experiencias en la escuela, pues ambos protagonistas se ponen pronto a trabajar, no les permiten tener una influencia tan importante de esta institución como sí la tienen de su familia.

CAPITULO 5. DISCUSION DE DATOS

A lo largo de este capítulo, se llevará a cabo un contraste de los datos obtenidos en el análisis con las investigaciones que hemos rescatado de las bases de datos. Para tener una información clara y detallada, se ha procedido a dividir este capítulo en tres grandes ejes que tienen relación con los objetivos marcados en el trabajo.

5.1. La influencia de la ideología política en el entorno familiar

La influencia que ejercía la Falange en el ámbito social era muy importante para poder influenciar a los más jóvenes de la sociedad española. A través del deporte, se podía movilizar a las masas ensalzando el bando nacional e introducir el ideal de masculinidad hegemónica que se perseguía (Gonzalez Aja,2005).

Esta influencia puede verse reflejada en el relato de Benito, puesto que él siempre dedicaba el tiempo de ocio a juegos que estaban relacionados con la hombría, como era la pelota a mano. Mientras que, en el caso de Eulalio, al tener una infancia muy distinta a Benito (en primer lugar, porque el entorno urbano era muy distinto al rural y había ciertas limitaciones en lo referente al juego y, además, él tenía una situación muy difícil a nivel familiar) no fueron especialmente importantes estos referentes.

Por otro lado, la religión fue otro medio por el que el Régimen promulgaba el ideal varonil de aquellos años, teniendo gran repercusión según afirma Horn (2015). Este hecho puede verse reflejado en el testimonio de Benito ya que, al acudir todos los domingos a misa, realizaba ciertas acciones en función de lo establecido por el Régimen, como trabajar en el caso de que precisasen su ayuda o demostrar ciertos valores en pequeñas actividades cotidianas.

Como puede observarse, Eulalio sufre la coacción del Régimen durante toda su infancia sin tener momentos en las que pudiera disfrutar en familia, ya que su madre era una represaliada del Régimen; por otro lado, Benito presenta una estabilidad en la familia y habla de cómo vivió este periodo marcado por las experiencias con sus hermanos y sus padres, en un clima de armonía familiar.

Es importante destacar en este sentido, como la ideología política condiciona las experiencias familiares de los menores, ampliando trabajos como el de Sonlleve y Torrego (2018). La figura del padre parece ser fundamental en la educación de los niños y cuando esta no aparece, se presentan algunos problemas de identidad, como ocurre en el caso de Eulalio.

5.2. La educación masculina en el entorno social a través de las vivencias de infancia

En lo referente a esta investigación, se puede constatar que la influencia social en cada uno de los entrevistados tiene gran presencia, puesto que ambos reciben una educación completamente distinta en relación con el entorno. En el caso de Benito, la influencia social viene determinada por sus iguales o bien por el entorno más cercano. Mientras que, en el caso de Eulalio, al apenas tener una residencia fija, su educación queda condicionada por multitud de agentes.

Además, en el caso de Benito la influencia de los agentes sociales es evidente, ya que, al asistir cada domingo a misa, podía recibir la ideología masculina que el Régimen franquista a través de la Iglesia inculcaba. Este hecho, puede remarcar a través de la investigación de Sonllewa y Torrego (2014), en la que detallan cómo la ideología religiosa presenta una gran autoridad dentro del entorno social del niño.

Además, parece que los juegos influyen de forma determinante en la educación de género en este periodo, como también se aprecia en Sonllewa (2018).

5.3. El aprendizaje de la masculinidad en la escuela

Podemos comprobar a través de nuestra investigación cómo se instruía a los más jóvenes en el ámbito educativo a través de la disciplina. Benito parece tener un buen recuerdo de algunos maestros, pero hace referencia en varias ocasiones al castigo físico como forma de corregir comportamientos disruptivos en los jóvenes. Además, señala que las clases se encontraban divididas por sexos y que las actividades que ellos realizaban eran completamente diferentes a las que realizaban las niñas. Estas afirmaciones son respaldadas por investigaciones como las de Sonllewa y Torrego (2014) y Sonllewa (2019) en las que detallan que el castigo físico y la segregación de sexos era evidente en las aulas durante la época franquista y en lo referente a las diferencias en cuanto a las actividades, según afirman Sonllewa y Torrego (2018), las actividades que se proponían estaban impregnadas por el género, diferenciando así unas tareas de otras en función del sexo.

Sin embargo, parece que las experiencias en la escuela no marcan demasiado a los protagonistas, porque ambos comienzan a trabajar jóvenes y no tienen muchos recuerdos de la escuela. Este aspecto también aparece reflejado en la investigación de Sonllewa (2018), y permite ver que las experiencias en cuanto a la educación de la masculinidad no parecen estar tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

CAPITULO 6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

En lo que respecta a este capítulo, se detallarán los siguientes aspectos: las conclusiones de nuestra investigación a través de los objetivos previamente planteados; las limitaciones que han ido surgiendo a lo largo de la elaboración del trabajo; y, por último, los futuros desarrollos que pueden surgir a partir de esta línea de investigación.

6.1. Conclusiones

Una vez realizada la investigación, se ha podido comprobar que la vivencia educativa que han tenido estos dos entrevistados, ha tenido repercusiones a largo plazo en su vida.

En lo que respecta al objetivo principal que se había planteado: *“profundizar en las experiencias infantiles en torno a la masculinidad que vivieron dos niños nacidos en familias de distinta ideología política durante el primer periodo de la dictadura franquista”*, gracias a los relatos de vida realizados, hemos podido llegar a conocer en profundidad las diferencias sociales, educativas y familiares que podían darse en torno al tema de la masculinidad en función de la familia de origen.

Teniendo en cuenta este objetivo principal, se han planteado tres objetivos específicos. El primero de ellos va enfocado a las diferencias en el ámbito familiar, pudiendo llegar a comprobar que éstas son bastante evidentes ya que el entorno familiar condiciona no sólo su experiencia como niños, sino también la manera que tienen de entender la masculinidad. En este sentido, apreciamos desde los datos recogidos que las familias rurales más tradicionales inculcaban valores como la virilidad y el tradicionalismo. Los niños tenían como referentes a los propios padres y de ellos aprendían las cualidades masculinas. Estos hechos suponen diferencias en lo que respecta a su personalidad, ya que su vida ha estado influenciada por dichas características.

El segundo objetivo específico va enfocado a las experiencias formativas durante la primera infancia. A través de dicho objetivo, hemos podido evidenciar que ambos entrevistados han tenido influencias del entorno y cómo éstas, en el caso de Eulalio, le afectaron a lo largo de su infancia. Para ambos protagonistas, las experiencias en cuanto al juego y las relaciones con los iguales marcarán sus vivencias de género.

En cuanto al tercer objetivo específico, “*valorar la experiencia escolar*”, podemos comprobar que la escuela, a partir de un modelo represor y bajo la autoridad de un maestro autoritario, educa a los niños en función del género. Sin embargo, parece que esta experiencia escolar no fue suficientemente influyente para los protagonistas del estudio, pues pasan poco tiempo en la escuela.

En definitiva, podemos comprobar que el hecho de vivir en zonas geográficas diferentes y el tener una ideología política familiar diferente, ha supuesto para ambos entrevistados bastantes repercusiones a lo largo de su vida y ha condicionado su forma de aprender la masculinidad.

6.2. Limitaciones y futuros desarrollos

Para finalizar dicha investigación nos gustaría tener en cuenta algunas limitaciones encontradas a lo largo de la elaboración del trabajo. El hecho de haber realizado este trabajo durante la pandemia del COVID-19, ha dificultado en gran manera la realización de las entrevistas, ya que, en el caso de Eulalio, sólo disponemos de una parte de su vida para poder contrastarla y analizarla con la de Benito.

Además, en lo que respecta a las bases de datos, se han encontrado bastantes documentos que tienen relación con la época franquista y con la educación, pero la mayoría de ellos sólo tratan el tema de la mujer, por lo que, a la hora de argumentar el cuerpo del trabajo, ha sido difícil poder tener más autores que respalden nuestra investigación.

También, en un primer momento la investigación estaba centrada en dos personas de la provincia de Segovia, pero el hecho de no poder disponer de información acerca de cómo se instruía a los hombres durante el Régimen en Segovia nos ha situado en otra línea de investigación, haciéndola más amplia y teniendo testimonios de otras partes de España, como en el caso de Eulalio que vivió durante algunos años en Madrid.

Estas limitaciones nos ayudan a presentar futuros desarrollos, entre los que destacan: a) recoger varios testimonios de docentes y de hombres nacidos en la época franquista y elaborar a través de historias de vida, una investigación en la que se detallen los aspectos más relevantes de la educación segoviana durante este periodo; b) por otro lado, profundizar en las experiencias infantiles vividas en las familias republicanas y franquistas durante la Guerra Civil, esto nos ayudará a conocer cómo vivieron respectivamente cada entrevistado su infancia ateniendo a la ideología que había en su hogar y poder analizar exhaustivamente las repercusiones que tuvieron por este hecho durante su infancia.

Para concluir con este trabajo, destacamos que el hombre ha estado supeditado a la educación impartida durante la época franquista, no teniendo ciertas libertades en lo que actividades o formación de la personalidad puedan darse. Como docente, el conocer y ahondar en el pasado de la educación, ayuda a poder establecer qué enseñanzas son las más adecuadas para nuestros alumnos sin realizar distinciones por sexo y ayudarles a que se formen como futuros ciudadanos de forma igualitaria.

Además, conocer la historia pretérita supone un cambio para mi propia formación. El haber investigado sobre esta etapa de la mano de personas que vivieron esta educación franquista me ha hecho darme cuenta de la importancia que tiene educar a la infancia desde posturas críticas y entender la diversidad como valor.

Por último, esta investigación me ha ayudado a pensar en cómo quiero enfocar mi forma de enseñar una vez que comience a ejercer como maestra. Aunque la educación familiar y las relaciones que los niños establecen en la infancia con sus iguales condicionan sus experiencias de género, la escuela influye significativamente en la construcción de su personalidad. Los niños y las niñas aprenden a través de los roles impuestos culturalmente. Por ello, desde la escuela se deben potenciar situaciones de convivencia entre sexos, eliminar cualquier tipo de identificación de los niños con grupos sexuados y evitar el desprecio hacia modelos que se alejen del patrón heteronormativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalde, A. (2014). *Los excombatientes franquistas. La cultura de guerra del fascismo español y la Delegación Nacional de excombatientes (1936-1965)*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Alcalde, A. (2017). El descanso de guerrero: la transformación de la masculinidad excombatiente franquista (1939-1965). *Historia y Política*, 37, 177-208.
- Aresti, N. (2012). Masculinidad y nación en la España de 1920 y 1930. *Mélanges de Casa de Velázquez*, 42 (2).
- 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). Madrid: Alianza Editorial.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview. Qualitative Research Method*. Londres: Sage.
- Ayelén Fariña, R. (2012). Historias de vida: entre la hermenéutica de las Ciencias Sociales y la filosofía de la historia. *Iberofórum*, 13 (7), 173-189.
- Balfour, S. (2002). *Deadly Embrace: Morocco and the Road to the Spanish Civil War*. Oxford: Oxford University Press.
- Beverley, J. (2000). Testimonio, Subalternity, and Narrative Authority. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 555-565). Thousand Oak, CA: Sage.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISS/PRAXIS.
- Bold, C. (2011). *Using narrative in research*. Thousand Oaks: Sage.
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfica-narrativa: recogida de datos y análisis de datos*. Brasil: Editora Universitaria da PUCRS.
- Bolorinos Allard, E. (2017). 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.
- Cartón, H. M., & de Barrón, I. C. O. (2012). Las escuelas normales de Gipuzkoa durante el Franquismo. *Social and Education History*, 1(3), 248–275.

- Ceamanos Llorens, R. (2002). Mouvement social y la historiografía española. *Historia Contemporánea*, 25, 269-287.
- Clares López, J. (2016). *Metodología de Investigación Educativa. Proyectos de Investigación. Un abordaje desde la diversidad, sus necesidades e intervención*. Sevilla: Asociación Internacional de Expresión y Comunicación Emocional.
- Cotán Fernández, A. (2013). Investigación -participación e historias de vida, un mismo camino. En A. Lopes, F. Hernández & JM. Sancho (Coords.), *Histórias de vida em educação: A construção do conhecimento a partir de histórias de vida* (pp. 157-165). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Connel, R.W. (1997). *La organización social de la masculinidad. Masculinidad/es. Poder y crisis*. Ediciones de las mujeres: Isis Internacional.
- Cortés, P. (2011). El Sentido de las historias de vida en investigaciones socioeducativas. Una revisión crítica. En F. Hernández, J. Sancho y J.I. Rivas (coords.), *Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto* (pp. 68-74). ESBRINA-RECERCA: Universidad de Barcelona.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Denzin, N. & Lincon, O. (2006). *Planejamento da pesquisa qualitativa – teoria e abordagens*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Díaz, A. (2019). Los “invertidos”: homosexualidad(es) y género en el primer franquismo. *Cuadernos de historia contemporánea*, 41, 333–353.
- Finol, I. R. (2002). De una educación para la revolución hacia una revolución en la educación. *Utopía y praxis latinoamericana*, 7(16).
- Forth, C. E. (2008). *Masculinity in the Modern West: Gender, Civilisation, and the Body*. Basingstoke Palgrave: Macmillan.
- García, García. A. (2009). *¿Las transformaciones de la masculinidad?: modelos virilidad españoles (1960-2000)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Garreta Bochaca, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133 – 155.

- Gonzalez Aja, T. (2005). Monje o soldado. La imagen masculina durante el franquismo. *Revista Internacional de Ciencias de deporte*, 1, 64-83.
- González Monteagudo, J. (1996). *Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico* (Tesis doctoral). Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla.
- González, T. (2018). El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español. *Historia Caribe*, 13(33), 83–120.
- Goodson, I.F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-Eub.
- Guevara Ruiseñor, E. S. (2008). La masculinidad desde una perspectiva sociológica. Una dimensión del orden de género. *Sociológica*, 23 (66), 71-92.
- Gudmundsdotir, S. (1996). The teller, the tale, and the one being told: The narrative nature of the research interview. *Curriculum Inquiry*, 26 (3), 293-305.
- Gutmann, M. (2000). *Ser hombre en la ciudad de México, ni macho ni mandilón*. México: El Colegio de México.
- Hernández, F., Sancho María J., & Rivas, J.I (2011). *Historias de vida en Educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Horn, G.R. (2015). *The Spirit of Vatican II: Western European Left Catholicism in the long sixties, 1959-1980*. Oxford: Oxford University Press.
- Iñiguez Rueda, L. (1999). Investigación y Evaluación Cualitativa: Bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*, 23 (8), 496-502.
- Kimmel, M. (1997). *Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina*. Ediciones de las mujeres: Isis Internacional.
- Martínez Rodríguez, D. (2017). La sección femenina de la Falange como guía adoctrinadora de la mujer durante el Franquismo. *Asparkia*, 30, 133-147.
- Mesias, O. (2010). *La investigación cualitativa*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1984) *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage.

- Moreno Seco, M. (2017). Cruce de masculinidad, feminidad, religión, clase y juventud en la JOC de los años sesenta. *Historia y Política*, 37, 147-176.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La Llave.
- Nash, M. (2018). Masculinidades vacacionales y veraniegas: el Rodríguez y el Donjuán en el turismo de masas. *Rúbrica contemporánea*, 13, 23-39.
- Ospina Botero, M. (2007). Representaciones sociales de masculinidad y su expresión en el ámbito familiar. *Revista Académica e Institucional de la UCPR*, 77, 69-84.
- Peinado, M. (2012). *Enseñando a señoritas y sirvientas. Formación femenina y clasismo en el franquismo*. Madrid: Catarata.
- Pérez, V., & Santamaría, C. (2008). Educación, currículum y masculinidad en España. En O. Holz (ed.) *Pedagogic approaches to learning and teaching with boys. A European perspective*. (pp. 87-97). Münster: Waxmann.
- Pineau, G. (1996). Les histoires de vie comme art formateur de l'existence. *Analyses*, 31, 65-80.
- Pons, M. (2018). *La colonización española en el golfo de Guinea: una perspectiva social. Asociación histórica contemporánea*. Madrid: Ediciones de historia.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Ruiz-Manjón. O., Cañelas Más, A., Zarategui, J.M, Fuentes Navarro, M.C., & Fernández Soldevilla. G. (1999). *Historia y política. Ideas, procesos y movimientos sociales*. Madrid: Centro de estudios políticos y constitucionales.
- Sayavera Cruz, S. (2016). El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas*, 8, 35-62.
- Sonlleve Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* (Tesis doctoral). Valladolid, Universidad de Valladolid.

- Sonlleva Velasco, M. (2019). Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista. *História da Educação*, 23, 1-37.
- Sonlleva Velasco, M., & Sanz Simón, C. (2021). Construyendo al hombre del mañana. La educación de la masculinidad de la Guerra Civil Española (1936-1939). *Revista Colombiana de Educación* (in press).
- Sonlleva Velasco, M., Sanz Simón, C., & Maroto Sáez, A.I. (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.
- Sonlleva Velasco, M., & Torrego Egado, L. (2014). La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano: una iniciación en la investigación educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 285-306.
- Sonlleva Velasco, M., & Torrego Egado, L. (2018). A mí no me daban besos. Infancia y educación de la masculinidad en la posguerra española. *Masculinidades y cambio social*, 7 (1), 52-81.
- Téllez, A., & Verdú, A.D. (2011). El significado de la masculinidad para el análisis social. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 2, 80-103.
- Vincent, M. (2006). La reafirmación de la masculinidad en la cruzada franquista. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 28, 135-151.
- Vizuite Carriosa, M. (2012). La formación del profesorado de Educación física durante el franquismo. La academia nacional “José Antonio”. Una experiencia educativa suigéneris. *Athlos, Revista Internacional de Ciencias Sociales de la actividad física, el juego y el deporte*, 3, 78-122.
- Winchester, I. K. (2015). So[u]ldiers for Christ and Men for SpainThe Apostolado Castrense's Role in the Creation and Dissemination of Francoist Martial Masculinity. *Revista Universitaria de Historia Militar*, 4(8), 143-163.
- Zubizarreta, A. (1986). *La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar*. México: Fondo Educativo Interamericano.

Los anexos del presente Trabajo Fin de Grado pueden ser consultados en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/1SOXGfJfowdV7A8s7uGeZwmN_VavXwYoW/view?usp=sharing