

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://mcs.hipatiapress.com>

A Mí no Me Daban Besos. Infancia y Educación de la Masculinidad en la Posguerra Española

Miriam Sonlleve Velasco & Luis Mariano Torrego Egido¹

1) Universidad de Valladolid, España

Date of publication: February 21st, 2018

Edition period: June 2018 - October 2018

To cite this article: Sonlleve-Velasco, M. & Torrego-Egido, L. (2018). A mí no me daban besos. Infancia y educación de la masculinidad en la posguerra Española. *Masculinities and Social Change*, 7(1), 52-81. doi: 10.17583/MCS.2018.2560

To link this article: <http://doi.org/10.17583/MCS.2018.2560>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

They didn't Give me Kisses. Childhood and Education of Masculinity in the Spanish Postwar Period

Miriam Sonlleve Velasco & Luis Mariano Torrege Egidio
Universidad de Valladolid

Abstract

From the end of the decade of 1930, Spain was subjected to an iron distinction of sexes. The Franco dictatorship created two molds: one for man and one for woman. Education became the potter who, through his teachings, was shaping those gender models. The conversion of the scholar into a man or woman according to their sex and the assumption of the roles, stereotypes and meanings that this appropriation implied was the goal of education in those years. Many studies have explored how postwar girls were turned into self-sacrificing women thanks to the educational influences they received, but there are hardly any researches that try to problematize the role played by the school in the reproduction of the masculinity model promoted by the Regime. The work that we present, parts of the review of the existing literature on masculinity in the Franco regime to enter the knowledge of the male education of those years. The childhood memories of two postwar children and the memories of their experiences will allow us to identify and value the model of masculinity in which they were educated.

Keywords: education, Francoism, masculinity, life story

A Mí no Me Daban Besos. Infancia y Educación de la Masculinidad en la Posguerra Española

Miriam Sonlleve Velasco & Luis Mariano Torrego Egido
Universidad de Valladolid

Resumen

Desde finales de la década de 1930, España fue sometida a una férrea distinción de sexos. La Dictadura franquista creó dos moldes: uno para el hombre y otro para la mujer. La educación se convirtió en el alfarero que, a través de sus enseñanzas, fue dando forma a aquellos modelos de género. La conversión del escolar en hombre o mujer en función de su sexo y la asunción de los roles, estereotipos y significados que suponía esa apropiación era el objetivo de la educación en aquellos años. Son muchos los estudios que profundizan sobre cómo las niñas de la posguerra fueron convertidas en mujeres abnegadas gracias a las influencias educativas que recibieron, pero apenas existen investigaciones que traten de problematizar sobre el papel que jugó la escuela en la reproducción del modelo de masculinidad promovido por el Régimen. El trabajo que presentamos parte de la revisión de la literatura existente sobre masculinidad en el franquismo para adentrarse en el conocimiento de la educación masculina de aquellos años. Los recuerdos de infancia de dos niños de la posguerra y las memorias de sus vivencias nos permitirán identificar y valorar el modelo de masculinidad en el que fueron educados.

Palabras clave: educación, franquismo, masculinidad, relato de vida

Si pensamos en quiénes fueron los perdedores de aquella guerra que azotó la España de 1936, nadie dudaría en dar primacía a la infancia. Desde su llegada al poder, el franquismo se sirvió de los menores como un medio para transmitir los valores de la familia y la tradición, como una fórmula para dar continuidad intergeneracional a la dictadura y como modelo de nación y de valores (González-Allende, 2015).

En la construcción del modelo de nación franquista, nacido tras la contienda, tuvieron una importancia cardinal las atribuciones sociales en relación al género. Éstas sirvieron para consolidar una idea sobre la Nueva España y lo español (Blasco, 2014). De esta imagen resurgieron un conjunto de principios interpretativos, que permitieron dar sentido a la política, la cultura y la sociedad de aquel momento.

El franquismo persiguió crear un modelo masculino transmitido desde la infancia en el que imperaban cualidades como la virilidad, el autoritarismo y la disciplina, rasgos que se oponían frontalmente al sentimentalismo femenino. Hacerse hombre, como construcción social, implicaba asociar lo masculino a un conjunto de valores, símbolos, rasgos y comportamientos característicos de la masculinidad hegemónica del momento (Padrós, 2012; Téllez & Verdú, 2011), algo que se debía “lograr, conquistar y merecer” (Fuller, 2012, p. 119).

Las representaciones sociales de la identidad de género y de la identidad sexual fueron internalizadas por los niños desde sus vivencias más tempranas (Vásquez, 2013). La familia, la escuela y la sociedad en su conjunto se convirtieron en el referente para la educación de género.

La legislación escolar franquista muestra cómo desde las aulas se iba tejiendo una educación diferenciada para niños y niñas ya desde los inicios de la guerra. Con la Orden de 4 de septiembre de 1936 y el Decreto 23 de septiembre de 1936 fue prohibida la coeducación en institutos, escuelas normales y escuelas de comercio. La Circular de 5 de marzo de 1938, alimenta la importancia de que el escolar masculino perciba que “la vida, es milicia, o sea, sacrificio, disciplina, lucha y austeridad” (Circular 5 de marzo de 1938, p. 6155).

El aprendizaje de la defensa de la Patria, así como la promoción de la Educación Física, Política y Deportiva se suscitaron con la creación del Frente de Juventudes en 1940. La Ley Primaria de 17 de julio de 1945 termina por sentar las bases de esta educación sexista cuyo objetivo era

perpetuar “la supervivencia del espíritu del Movimiento en el futuro de España, a través de las generaciones infantiles” (*Ley de 17 de julio de 1945*, p. 387). El desarrollo de “una identidad nacional definida que el joven fuera capaz de defender siempre que fuera necesario” fue el sustento sobre el que se definió la educación masculina en estos años (*González-Allende, 2015*, p.121).

El contacto con la naturaleza, la práctica de deportes en equipo y la promoción del ejercicio físico se convierten en los instrumentos clave para formar una juventud masculina sana y potenciar los valores tradicionales y patrióticos (*Pérez & Santamaría, 2008*).

La posición de privilegio que se reservaba en la esfera pública para el hombre permitía que, desde las diferentes asignaturas, con manuales escolares exclusivamente masculinos y bajo el modelo de maestros autoritarios se alientara la educación política y patriótica del menor. La formación encaminada a la promoción de la vida de lucha y la transmisión del papel del hombre en la familia acentuaban que la educación del niño no pudiera ser la misma que la de la mujer ni tampoco impartida por ella (*Agulló, 1999*).

Este prototipo masculino fue calando entre los alumnos de la escuela de posguerra a través de las enseñanzas en el aula y las prácticas escolares cotidianas, condicionando su forma de ser y de pensar.

A lo largo de nuestro trabajo queremos recuperar la memoria de dos niños de clase popular, cuyas vivencias infantiles se enmarcan en la provincia de Segovia, entre 1939 y 1945, para conocer cuáles fueron las experiencias de aquellos escolares y sus recuerdos, en torno a la masculinidad normativa.

Somos conscientes de que esta aportación es una primera aproximación al objeto de estudio expuesta a través de la voz de sus protagonistas, que están condicionadas por un contexto geográfico y de clase particular, pero inicia un camino para romper con el mutismo con el que se ha investigado la masculinidad en la dictadura y da cuenta de cómo el género masculino vio modelada su infancia por el poder dominante (*Seidler, 2000; Sordé & Ojala, 2010*).

La Producción Científica de la Masculinidad en el Franquismo

En las siguientes líneas realizaremos un recorrido por las investigaciones sobre la masculinidad situadas en el periodo de la dictadura. Queremos hacer constar desde el inicio que la literatura más abundante sobre los estudios de género en esta época histórica está centrada en la mujer y los modelos de feminidad, por ser esta una pieza política fundamental para la pervivencia económica y social del Régimen (Peinado, 2016). Frente a esta producción, encontramos un parco número de trabajos dedicados a problematizar sobre el aprendizaje de la masculinidad y otros que ponen en debate “las diferentes concepciones entre lo masculino y lo femenino” (Blasco, 2014, p.62).

Partimos para el análisis del objeto de estudio de investigaciones como las de Gilmore (1994); Kimmel (1997); o Kaufman (1997); que señalan cómo el carácter relacional del género presenta, en el caso de la masculinidad, unas características especiales. Los niños aprenden a hacerse hombres, diferenciándose de otros grupos sociales como las mujeres, los homosexuales y los menores. En la España de posguerra, a estos grupos también se unía la oposición que el Régimen transmitía al género masculino, para que se diferenciara del modelo masculino defendido durante la Segunda República (Ripa, 2002). El hombre debía ser devuelto a sus valores tradicionales, identificándose con figuras míticas de la historia, como Pelayo o el Cid, que encarnaban el espíritu patriótico- religioso con el que se asemejaba al género masculino de la época (Febo, 2003; Vincent, 1999, 2001, 2002, 2006).

El modelo mitad monje, mitad soldado llegó a convertirse en normativo y desde el mismo se resaltaban cualidades como el valor, la virilidad, el patriotismo o la fe (Blasco, 2014; González-Aja, 2005; Mosse, 2001). Para promover estos atributos y fomentar otros valores masculinos asociados, como la disciplina, el orden y la formación del carácter, jugaron un papel crucial la educación física y el deporte (Herrero, 2002; Simón, 2012; Vizuete, 1996, 2012).

En el plano social, la familia se convirtió en agente educativo primordial para la infancia (Cano, 2001; Folguera, 1995; Muñoz, 2007). Las prácticas cotidianas, la representación masculina en la vida pública y el papel del hombre como elemento vertebrador de la economía familiar son algunos de

los aspectos que permiten que la figura masculina se presente como referente dominante del núcleo familiar y social (Danet & Medina, 2014; Muñoz, 2007).

Este modelo masculino se refleja también en la producción cinematográfica del momento (Amador, 2010; Huerta & Pérez, 2015; Sánchez, 2012) y la literatura de posguerra (Cajade, 2010; González-Allende, 2015; París & Mizrahi, 2013; Pastor, 2014).

La exaltación de la lealtad, el sacrificio y el servicio a la patria también se convirtieron en la base para la transmisión del estereotipo masculino desde la escuela (González-Pérez, 2009; Pérez & Santamaría, 2008; Sopena, 1994). Exceder los límites de la masculinidad normativa tanto por el aspecto físico, como por los actos y actitudes no considerados masculinos suponía el más absoluto rechazo y uno de los principales motivos para el vilipendio social (Aresti, 2010, Cleminson & Vázquez, 2011; Mora, 2016).

Son abundantes los estudios que abordan la conformación de la identidad femenina en la escuela, la exclusión del género femenino en los manuales escolares y en los libros de lectura, las diferencias sufridas en la educación entre niños y niñas, las escasas posibilidades de emancipación de la mujer tras la etapa escolar y la discriminación a la que se vio sumido el colectivo. En algunos trabajos (Peinado, 2012; Sonllewa & Torrego, 2014) se toman las voces de las propias mujeres, para analizar el sexismo en las aulas. También tenemos algún precedente en el estudio de la masculinidad a través de la historia oral, pero enmarcado en la etapa adulta del sujeto y en la época histórica situada en las últimas décadas del franquismo (García, 2009; Sanfélix & Téllez, 2014). Sin embargo, los recuerdos de los niños de posguerra no aparecen recogidos en las publicaciones sobre la época.

Método Biográfico - Narrativo. El Relato de Vida

Seidler (2000) señala que con determinada frecuencia las metodologías científicas siguen plasmando una masculinidad hegemónica, blanca y descorporeizada. Este autor critica al conocimiento que silencia y falta al respeto a las formas de vida cotidiana, al pensar y sentir humanos.

La investigación que presentamos parte del método biográfico narrativo, metodología a la que acuden con frecuencia los estudios sobre masculinidad. La explicación de este hecho reside en que los fenómenos sociales no existen alejados de los individuos que los viven, producen y

sufren sus consecuencias. La subjetividad tiene un valor central para acceder al mundo de las Ciencias Sociales y Humanas. En la singularidad de cada relato y en la particularidad de cada narrador encontramos “el escenario de un momento concreto de la historia, de un lugar determinado y de las tensiones ocurridas en ese espacio y tiempo concretos” (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008, p.32).

Dentro del método biográfico – narrativo, una de las técnicas más utilizadas es el relato de vida. Se trata de una herramienta valiosa por su poder testimonial (Cornejo et al., 2008) y porque permite entrar en el mundo de la identidad, de las gentes “sin voz”, de la cotidianidad (Menna & Bolívar, 2014).

Traer al espacio público las historias de las personas involucradas en el conflicto desde cualquier posición y acción constituye un esfuerzo por resignificar el conjunto de interpretaciones existentes acerca de lo que las voces oficiales afirman respecto a los afectados (Molina, 2010, p.68).

Desde el plano educativo, la educación no es más que la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales en la que profesorado y estudiantes se convierten en los principales narradores y personajes protagonistas (Conelly & Clandinin, 1995).

Son muchos los estudios que bucean en la historia escolar del franquismo desde las impresiones y experiencias del profesorado. Pero no debemos olvidar que el magisterio español de los años cuarenta era un cuerpo recién depurado, afecto a las ideas del Régimen y educado para transmitir sus principios (Peralta, 1996). Las voces de los estudiantes no constituyen la fuente principal en las investigaciones que profundizan en esta etapa histórico – educativa, convirtiéndose en uno de los grupos más silenciados por la historiografía tradicional.

Objetivo de la Producción de los Relatos de Vida de este Estudio

El estudio que presentamos, pionero en esta temática, intenta recuperar desde las vivencias de dos niños de la provincia de Segovia, cuyas experiencias infantiles están enmarcadas entre 1939 y 1945, cómo los

pequeños fueron aprendiendo a ser hombres a través de las enseñanzas y experiencias que aprendían en la escuela y la cotidianeidad.

Presentación de los Narradores

Hombre 1 (H1). Nace en el año 1933 en la ciudad de Segovia. Sus vivencias de niñez están marcadas por la continua ausencia de la figura paterna, dedicada al trabajo como cocinero en la Academia Militar de la ciudad; el recuerdo de una madre protectora; y los juegos con sus tres hermanos. Su paso por una escuela masculina de la capital, durante seis años, da muestras de una enseñanza autoritaria y represiva, que le hace abandonar la escolaridad a la edad de 14 años. Su vida profesional como transportista y el amor que profesa a su esposa ocupan sus recuerdos de madurez.

Hombre 2 (H2). Nace en el año 1935 en un pueblo cercano a la ciudad de Segovia. Su madre se dedica a las labores del hogar y su padre al trabajo en el pinar. Sus vivencias infantiles quedan grabadas por la muerte de cinco de sus nueve hermanos. Su paso por la escuela estuvo condicionado por la necesidad de colaborar en la economía familiar tras enfermar su padre. Su escolaridad tiene una duración de tres años. Son varias las experiencias laborales que experimenta en su infancia y adolescencia, muchas vinculadas al trabajo en el pinar. Sus recuerdos de madurez parten de la formación de una familia y su posterior mantenimiento.

Condiciones en las que se Han Llevado a cabo los Relatos

Resulta imprescindible incluir en el análisis de los relatos de vida las condiciones en que se producen los encuentros, pues este hecho permite “hacer explícita la dimensión epistemológica de la investigación narrativa y facilitar la comprensión de las condiciones en las que ha sido producido el conocimiento” (Cornejo et al., 2008, p. 32).

Relato H1. El primer relato, fue realizado en la ciudad de Segovia. Nuestro coautor tenía una edad de 80 años. Las cinco entrevistas que conforman su narración cuentan con más de 400 minutos de grabaciones y

están centradas principalmente en la recuperación de las vivencias infantiles del protagonista.

Relato H2. La segunda narración también se grabó en la ciudad de Segovia. El protagonista tenía una edad de 79 años. El relato contiene siete entrevistas, con 800 minutos de grabaciones, concentradas en el conocimiento de sus recuerdos infantiles.

Características del Sector Social desde el que Nacen los Relatos de Vida

Los dos protagonistas del estudio nacen en la década de los años treinta del siglo XX en España. Sus vivencias de niñez se contextualizan en el seno de familias de clase popular, de la provincia de Segovia. Esta clase social englobaba en el primer franquismo a la mayoría de la población española, gracias a que a la fuerte densidad de población rural de preguerra y sus estructuras socioeconómicas arcaicas se unieron las carencias económicas y alimenticias de posguerra y la falta de recursos (Abella, 2008).

Los niños que nacieron en estos grupos de población fueron víctimas desde su infancia del hambre, las enfermedades y la miseria, hechos que “condicionan todos sus recuerdos pasados y la forma de contarlos” (Cortés, Aierbe & Medrano, 2005, p.9). Como apunta Navarro (2006), aún no somos conscientes del retraso social y económico que el franquismo supuso para las clases populares españolas. Su herencia de clase junto a las pésimas condiciones de vivienda, vestido, alimento y educación, condicionaron la vida de estos niños y sus aspiraciones hacia un futuro mejor (Sonlleva, 2016).

Triangulación de los Relatos de Vida con Otras Fuentes Históricas

Las fuentes orales utilizadas en este estudio han sido trianguladas con un análisis documental centrado en dos tipos de documentos: prensa histórica de la provincia de Segovia y disposiciones educativas nacionales.

En relación a la primera fuente, hemos recurrido al análisis del periódico *El Adelantado de Segovia*, entre los años 1939 -1945, por ser este el periodo en el que los protagonistas del relato asisten a la escuela. Para ello hemos seleccionando las noticias de hemeroteca relacionadas con la

educación primaria, la familia y la sociedad. A continuación, hemos realizado una revisión de los personajes que aparecen en los textos; el volumen de hombres que se presentan en las noticias y el tipo de actividades que realizan. Dicho análisis ha sido puesto en discusión con los datos de las narraciones.

Desde las disposiciones oficiales hemos analizado todas las referentes a educación primaria publicadas en España entre 1936 – 1945, relacionándolas con los datos que presentamos a continuación.

Transmisión de la Masculinidad Normativa: Vivencias Infantiles en Torno a la Masculinidad

La escuela primaria fue tomada desde el fin de la guerra como formadora del espíritu y la cultura del niño (Figura 1). La simbología escolar ocupa un papel central para comprender el modelo masculino que se transmitía a través de la educación. Las primeras disposiciones educativas del periodo franquista apuntaban que la infancia debía “querer a su patria ardorosa, entrañablemente, y para ello es preciso conocerla en sus días de gloria para exaltarla” (Circular 5 de marzo de 1938, p. 6155). Franco, José Antonio Primo de Rivera y Jesucristo se presentan como los modelos masculinos de referencia para los niños, personajes que aparecen recordados con frecuencia en las experiencias infantiles de los protagonistas:

En mi colegio éramos todos chicos. En mi clase había sesenta niños y recuerdo aquella clase con una pizarra grande al frente y encima de la pizarra había un crucifijo, a un lado del crucifijo estaba la imagen de Franco y al otro la de José Antonio Primo de Rivera. Luego había pupitres de madera donde nos sentábamos dos niños por cada uno y enfrente estaba la mesa del profesor (H1).

Estas tres figuras, conviven con los menores dentro y fuera del espacio escolar. Su presencia en actos protagonizados por el Régimen y efemérides religiosas se hace visible en un amplio número de recortes de prensa (Figura 2).

Tanto en las actividades públicas como en el horario escolar, hombres y mujeres tenían unos rasgos distintivos que les dotaban de identidad. Resulta interesante apreciar cómo uno de los participantes, recuerda a su maestra

atribuyéndole una serie de sentimientos y valores propios de la tradición femenina patriarcal.

En la escuela estábamos niños y niñas juntos, entonces no había más que una maestra para todos... en clase éramos veinte o treinta y éramos muy traviosos. Pobrecilla, a la maestra no la hacíamos ni caso. Era buenísima, yo no sé cómo nos aguantaba... y yo creo que por esa falta de autoridad que a lo mejor tenía, pues abusábamos de ella de esa manera, no haciéndola caso (H2).

La imagen del maestro se presenta en el otro relato, con unas características opuestas a las femeninas: “Teníamos dos maestros, uno estaba con nosotros en todo el horario de clase y el otro solo nos daba Gimnasia. Los maestros eran personas muy autoritarias, tenías que hacer lo que ellos te dijeran, eran muy severos con nosotros” (H1).

La escuela ocupaba un amplio horario de la vida de los niños; este hecho aseguraba la efectividad de las enseñanzas transmitidas: “Íbamos al colegio de lunes a sábado, mañana y tarde; por las mañanas de nueve a una, y por las tardes de tres a seis” (H2).

Pero, además, las actividades fuera del espacio escolar también exaltaban unos modelos de género, en los que al sexo masculino se le identificaba con el trabajo, la sabiduría, la honradez, la modestia y el patriotismo y a la mujer con un papel subyugado al hombre.

Este tipo de valores son transmitidos a los menores desde la escuela, atribuyendo a cada sexo un papel diferenciado, a través de las prácticas escolares:

La escuela la limpiaban las chicas más mayores de la clase los fines de semana. La barrían y la limpiaban el polvo un poco por encima...date cuenta que, aunque fueran las mayores de la clase, todavía eran niñas pequeñas para esas cosas, igual que los chicos, que nos dedicábamos a meter la leña para la estufa de la clase. Como ves, cada uno teníamos nuestras tareas y ni unos se metían a barrer, ni las otras a meter la leña... (H2).

La disciplina ocupa un papel crucial en la educación masculina y está presente en muchos recuerdos infantiles:

Los castigos en clase eran diarios. Iban desde pegarte un capón, tirarte de los pelos, ponerte los brazos en cruz llenos de libros y darnos reglazos en las manos. Y lo de los libros era horrible, porque el profesor te ponía encima de cada mano tres o cuatro libros de los más gordos que hubiera en clase, y tienes que tener en cuenta que con los brazos en cruz, llegaba un momento que el peso se hacía insoportable y los brazos se te caían, quisieras o no...y como se te cayeran... ¡te pegaba unos reglazos en las manos! ¡Para que te espabilaras! (H1).

Los niños aprendían a interpretar el prototipo masculino a través de la coerción de sentimientos y de una fuerte educación patriótica y religiosa: “Todas las mañanas al entrar al aula, nos santiguábamos. Después nos colocábamos en nuestro sitio y rezábamos el Padre Nuestro y un Ave María, eso era rutinario. Luego ya nos poníamos a trabajar” (H2).

Los deportes juegan un papel crucial para moldear a la juventud masculina. En las escuelas se promueve este tipo de educación física, que “pretende formar una juventud fuerte, sana y disciplinada” (*Ley 17 de julio de 1945, p.388*). El mito del español vigoroso, sacrificado corporalmente y obediente se hace patente en este tipo de formación de carácter premilitar (*Manrique, 2014; Vizquete, 1996*):

Íbamos al gimnasio un día a la semana, los jueves por la mañana, durante una hora. El profesor nos mandaba ponernos en fila y alinearnos con el compañero de delante. Después teníamos que poner los brazos en cruz, levantarnos y agacharnos, ponernos en jarras y mover el cuerpo a la izquierda y a la derecha y después correr (...) si no hacíamos lo que el profesor de gimnasia nos decía, nos pegaba con una espada de esgrima que tenía (H1).

Más allá de las propias paredes del aula, el ejemplo de la masculinidad dominante se hace visible en los juegos de los escolares. La legislación educativa de posguerra incita desde sus inicios, la importancia de promover entre los menores juegos infantiles “alejados del exotismo, buscando en el juego las corrientes nacionales” (*Circular 5 de marzo de 1938, p. 6155*). Así, los juegos de pelota para niños se convierten en modelos de éxito masculino (*Simón, 2012*): “En los recreos jugábamos en un jardín cercano

al colegio. Hacíamos con papel o con trapos una pelota y jugábamos al fútbol, aunque en realidad nos dábamos más patadas los unos a los otros que al propio balón” (H1).

En el relato rural, aparece marcada la diferencia de juegos entre niños y niñas. Es interesante ver cómo los propios menores consideran que si uno de los miembros del grupo de chicos participa en los juegos de niñas, transgrede el modelo normativo de masculinidad:

Los chicos, tanto mayores como pequeños, solíamos jugar juntos. A lo que no jugábamos era a cosas de chicas, ellas a su comba y nosotros a lo nuestro. El que era un poco más tontero o más mariquín, como decíamos nosotros, pues se arrimaba más a jugar con ellas, pero los demás no. A la comba, por ejemplo, yo no jugué nunca. Los chicos nos íbamos a nidos o a moras en el recreo (H2).

Si las niñas participan en juegos masculinos son consideradas por los propios niños como ejemplos de valentía, a pesar de que no son muchos los casos femeninos que se atreven a tomar esta decisión (Febo, 2003):

Generalmente las niñas no jugaban con chicos... ¡hombre! ya sabes que siempre había alguna atrevida... pero eran las menos... siempre hay chicas más valientes y otras que lo son menos... y de estas valientes – que eran las menos-, pues algún día se atrevían y jugaban con los chicos (H2).

Durante los periodos estivales, algunos niños (principalmente de entornos urbanos), asistían a las colonias escolares que mencionaba la legislación educativa primaria de los años cuarenta:

En verano, a los niños de la ciudad nos mandaban a los campamentos del Frente de Juventudes. Nos recogían en autobuses y nos llevaban al pinar. Allí había tiendas de campaña y pasábamos unos días. Lo que solíamos hacer era ejercicios físicos por la mañana, como gimnasia y marchas y también nos daban clases teóricas, todos sentaditos en círculo. Por las tardes, como hacía calor, nos bañábamos en una presa, cerca de un río (H1).

La promoción del ejercicio, las prácticas deportivas grupales y el contacto con la naturaleza fueron los instrumentos educativos fundamentales para crear una juventud masculina sana que pudiera defender la patria e incrementar su riqueza productiva (Pérez & Santamaría, 2008).

En el ámbito rural, los niños empleaban su tiempo estival colaborando activamente en las labores domésticas y los negocios familiares, siempre asumiendo los roles propios de su género: “En verano, los chicos ayudaban a segar, con el ganado... las chicas a hacer las cosas de casa” (H2).

Los pequeños son instruidos desde sus actividades familiares para realizar actividades orientadas a su sexo:

Yo ayudaba a mi madre cuidando un marranillo que teníamos y llevándola una carretilla con ropa sucia a un río cercano a casa, donde ella lo lavaba a mano. Yo mientras jugaba por allí y cuando ella terminaba de lavar, volvía a subirla la carretilla con la ropa seca a casa (H1).

La imagen del hombre como productor de la economía familiar se trasladaba al menor desde la infancia. Ante la ausencia de otras figuras masculinas, el pequeño se veía obligado a contribuir económicamente con su mano de obra:

Fui al colegio desde los seis hasta los nueve años. Ten en cuenta que en mi familia pues... estaba la cosa mal. Mi padre estaba malo y no podía ir al pinar...y... ¡oye! había que comer, así que no me quedaba más remedio que trabajar. Mi madre era ama de casa y también estaba imposibilitada, así que mi hermana se tenía que quedar ayudándola y haciendo las cosas de casa y yo, a trabajar. Con la situación que había por entonces, en cuanto un niño de una familia humilde valía para trabajar, ya fuera como vaquero, al pinar o donde fuera, allí iba. Si se podía ganar un duro para la familia era mejor que el niño estuviera trabajando, que yendo a la escuela (H2).

La familia ocupa un papel cardinal en las vivencias de la masculinidad en los periodos extraescolares. Los niños aprendían desde pequeños a ser hombres, gracias a sus intervenciones familiares en el ámbito doméstico:

El papel de la mujer era hacer las labores de la casa, cuidar a los hijos y encargarse de su educación y tener todo en orden cuando llegara el marido. El hombre se dedicaba a ir a trabajar y a traer un jornal a casa para que se pudiera mantener la familia, pero no colaboraba en las cosas de casa. Los papeles estaban muy bien asignados para todos los miembros de la familia. Luego los hijos, pues ya sabían, a ayudar a los padres en cuánto pudieran, ya bien haciendo alguna tarea con la que pudieran quitar a los padres trabajo o ya bien marchando a trabajar, para poder aportar un pequeño jornal para comer (H1).

Dentro de la pareja, el marido se convierte en “protector y jefe” (Febo, 2003, p.37). Son innumerables las noticias de periódico en las que aparece el hombre pidiendo matrimonio a la mujer, siendo el protagonista de celebraciones en torno al mundo de la empresa y el trabajo o ejerciendo el papel dominante en negocios familiares (Figura 3). Este tipo de representaciones también emergen en el relato de los participantes:

Mi padre era jefe de cocina en la Academia de Artillería. Trabajaba todos los días de la semana y mi madre se encargaba de nosotros. Cuando él tenía tiempo libre, no quería que le molestáramos. Con él no se podía contar, bastante tenía con trabajar... (H1).

Cada sexo tenía unos roles marcados y contradecir el sistema del heteropatriarcado era un motivo de rechazo por el resto de miembros de la familia. La identificación con la homosexualidad suponía el más infamante calificativo para el hombre de la época:

A mi padre jamás le he visto hacer cosas de casa. El cuidaba a los animales, metía leña, o lo que fuera, pero de la casa nada. A mí mi madre no me enseñó a hacer las cosas de casa, ni a fregar, ni a barrer, ni a nada. Es que el que fregaba entonces... siendo hombre... ¡le trataban de marica! Porque antes como un hombre hiciera algo que solían hacer las mujeres... ¡estaba muy mal visto! (H2).

El modelo normativo de masculinidad transmitía la independencia del varón. Un aspecto crucial para poder desarrollarla era “evitar la ternura y la expresión de sus emociones” (González-Allende, 2015, p. 124). Por eso, en la familia, el afecto hacia los hijos varones no solía demostrarse, pues era símbolo de un sentimentalismo innecesario:

Mi hermana parecía que era más querida que yo. A mí me pegaban mis padres más que a ella y no me daban besos. Y te voy a decir que esto, te hablo de mi casa, pero yo iba a casa de mi tía, que tenían siete hijos, y los querían como cualquier padre quiere a sus hijos, pero tampoco les vi nunca darles un beso a los chicos, ni al padre ni a la madre (H2).

Esta educación emocional diferenciada para la descendencia, en función del sexo, también aparece reflejada en los juguetes que les regalaban los padres: “A los niños, los Reyes nos traían algún camión de madera o una pelota, a mi hermana no. A ella le traían una muñeca de trapo” (H1).

Esos artefactos servían para reconducir sus juegos hacia posiciones sexuadas: “Por las tardes, después del colegio, mientras las niñas se ponían sentadas en corro a hacer vestidos para sus muñecos, los niños estábamos jugando al fútbol o a incordiarlas” (H1).

En el plano social, no solo los padres, los hermanos y otros familiares masculinos con los que el niño convive a diario se dibujan como referentes para los menores, sino que otras figuras de autoridad, con las que cohabitan los pequeños constituyen modelos de aprendizaje, de normas y de comportamientos: “En el pueblo, el cura, el secretario y la Guardia Civil eran los jefes... cualquiera decía nada, que te pegaban una paliza o hacían de ti lo que querían” (H2).

Los poderes locales masculinos ejercían una influencia indiscutible en las conciencias infantiles. Las notas de prensa dan cuenta de cómo el hombre protagoniza la gran mayoría de los actos públicos y presenta un papel dominante (Figura 4). En la zona rural, el sacerdote ocupa una importante presencia en el recuerdo infantil, por el poder adoctrinador y el papel disciplinario que ejerce entre los menores:

En el pueblo había un cura muy malo, al que los chicos le teníamos mucho respeto. Nos pegaba y nos castigaba cuando le venía en

gana... A mí me sacaba muchas veces a patadas de debajo del coro ¡qué daño me hacía! A los niños ¡no nos podía ni ver! Me acuerdo que, cuando le veíamos por la calle o donde fuera, teníamos que ir a besarle la mano y como no hicieras eso... ¡te la guardaba! (H2).

La hombría se demostraba en cada uno de los actos de la vida masculina. Aprender la virilidad era el primer paso para convertirse en el varón tradicional, católico, padre de familia y vertebrador de la nación, que el franquismo imponía como modelo para el hombre (Vincent, 2006).

Los padres utilizaban a los niños para trabajar. Ya desde los ocho años te mandaban a lo que fuera, de vaquero, de gabarrero... Anda que me acuerdo de cuando era chiquitín, que me mandaban con mi padre a las vacas... me encharcaba totalmente los pies...y pasaba un frío de miedo... le decía a mi padre: “padre, déjeme ir ya a casa” y decía “vamos, espérate un poco, ahora ya nos vamos a casa los dos, ¡no protestes!” (H2).

En aquellos años de posguerra, la calle y los espacios públicos formaban lugares primordiales en los que el niño aprendía a ser hombre a través de rituales, comportamientos y actitudes (Sanfélix & Téllez, 2014).

En el pueblo, todos los domingos por la tarde había baile. Después del baile, un par de mozos o tres, nos encargábamos de ir a cobrar a los demás. Digo los mozos, solo chicos, porque las chicas no pagaban nada. Los chicos pagábamos el baile cuando bailábamos con una chica, si no bailabas con ellas, no pagabas (H2).

La homosexualidad y las conductas contrarias al modelo masculino hegemónico eran criticadas socialmente y suponían un motivo de burla. Beber, fumar o jugar a la pelota se convirtieron en garantías de masculinidad, que se alejaban del peor defecto para el hombre: ser maricón (Ripa, 2002).

Los hombres solían ir a beber desde bien jóvenes, eso de beber vino se veía bien entre nosotros. Se pedía una botella para todos y pasábamos el tiempo cantando y fumando. Las mujeres no. Estaba mal visto que ellas fueran al bar (H2).

La veneración de modelos masculinos tradicionales y la masculinidad, como cualidad característica del hombre y como instrumento para perpetuar la raza constituyeron las consignas oficiales de la Dictadura y de la institución religiosa por la que fue respaldada. Multitud de noticias de aquellos años, muestran ejemplos de este tipo de hombre, fuerte, valiente, impasible ante el peligro y gobernado por la razón y la voluntad en vez de por los sentimientos (Vincent, 2006).

Discusión y Conclusiones

Existen muchas formas de explorar la historia de la masculinidad, pero la más interesante reside en las experiencias de los protagonistas (Mosse, 2001). Para conocer cómo fue aprendida esta masculinidad en la posguerra, hemos optado por investigar a través del enfoque vivencial, bajo la forma del relato de vida, que ha sido complementado con un análisis de prensa histórica y legislación educativa.

Nuestros narradores muestran cómo opera en este caso particular el concepto de masculinidad hegemónica, conceptualizado por Connell (1995) y Gilmore (1994). Sus palabras describen los dos ejes de ese concepto. El primero determina que la masculinidad impuesta por el franquismo fue el modo correcto y legítimo de convertirse en hombre. Los niños fueron educados para pensar, comportarse y sentir como se ordenaba en el patrón franquista de varón, creando así una masculinidad ideal no discutida y reproducida a través de la legislación y la prensa, en la que las alternativas ni siquiera eran consideradas. Esa masculinidad ideal –y este es el segundo de los ejes- aseguraba el dominio de los hombres y la subordinación de las mujeres. Como dice uno de nuestros protagonistas, “los papeles estaban perfectamente establecidos para todos los miembros de la familia”. No deja de ser llamativo que otros autores (Howson & Yecies, 2016) hayan llegado a esta misma conclusión en el estudio de la masculinidad en la Corea de la década de los cuarenta e incluso se encuentren elementos de ese modelo en las investigaciones sobre identidad de género y masculinidad en estudiantes universitarios en la España actual (Martínez, Rodríguez & Bonell, 2014).

Los dos arquetipos de masculinidad de la posguerra, el héroe falangista y el santo franquista cristalizan en el modelo normativo de masculinidad,

por el cual un hombre ha de ser independiente y evitar la ternura y la expresión de emociones.

El relato de nuestros cohistoriadores manifiesta un patrón no sólo sexista, sino también misógino, adultista (la infancia se concibe sólo como tiempo para la formación de los modelos adultos) y homófobo, con claros mandatos de género que conllevaban el castigo de la adjudicación de las peores etiquetas de desviación para quienes no cumplieran lo establecido en el modelo masculino, identificándolos con los seres inferiores en la escala de la época: mujeres y homosexuales (“¡te trataban de marica!”).

Esta conclusión se solapa con los trabajos de Gilmore (1994) o Kimmel (1997) que afirman que el hombre no solo debía convencerse a sí mismo de serlo, sino que también debía convencer a los demás. La evasión de cualquier tipo de rasgos emocionales o formas de actuar asociados tradicionalmente a otros grupos sociales como mujeres, homosexuales o niños constituía un aspecto fundamental para ser reconocido como un hombre. El control emocional fue uno de los costos que muchos hombres pagaron para construirse como sujetos de masculinidad, reproduciendo una hegemonía de género y una represión sentimental controlada por el poder (Kaufman, 1997; Ramírez & Uribe, 2008).

El discurso de los protagonistas muestra no sólo a unas víctimas de la guerra y de la pobreza, sino también de una masculinidad que les supuso una represión afectiva y emocional desde la infancia, que les alejó del hogar y del espacio privado y que les separó del sexo femenino. A esta socialización contribuyeron la escuela, la Iglesia, la familia y los poderes locales, agentes educativos de primer orden para la infancia, como hemos podido apreciar no solo en el recuerdo de los participantes sino también en el análisis de prensa histórica.

Queremos finalizar este apartado exponiendo al lector las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación. Respecto a las primeras, somos conscientes de que los resultados mostrados están condicionados a nivel geográfico, temporal y metodológico. Sería muy interesante realizar otras investigaciones centradas en el mismo objeto de estudio en otras regiones españolas, que exploraran nuevos resultados, variando el contexto temporal (años cincuenta – años setenta) y que utilizaran otras fuentes. Una de las líneas de trabajo que podrían resultar de interés es el análisis de la masculinidad franquista a través de fuentes iconográficas, manuales

escolares o memorias históricas, aspectos que están siendo tratados en publicaciones recientes sobre el género femenino, pero que cuentan con escasas producciones en el campo de la masculinidad.

Referencias

- Abella, R. (2008). *Crónica de la posguerra 1939 – 1955*. Madrid: Ediciones B.
- Agulló, M.C. (1999). “Azul y rosa”: franquismo y educación femenina. En A. Mayordomo (Coord.), *Estudios sobre política educativa en el franquismo* (pp. 243 - 295). Valencia: Universidad de Valencia.
- Alted, A. (2003). Los niños de la Guerra Civil. *Anales de Historia Contemporánea*, 19, 43-58. Recuperado de <http://revistas.um.es/analeshc/article/view/55511>
- Amador, P. (2010). La sexualidad en el cine español durante el primer franquismo. *Fotocinema*, 1, 3-22. Recuperado de <http://revistafotocinema.com/index.php?journal=fotocinema&page=article&op=view&path%5B%5D=51&path%5B%5D=0>
- Aresti, N. (2010). *Masculinidades en tela de juicio. Hombre y género en el primer tercio del siglo XX*. Madrid: Cátedra.
- Blasco, I. (2014). Género y nación durante el franquismo. En S. Michonneau & X.M. Núñez, (Eds.) *Imaginario y representaciones de España durante el franquismo* (pp. 49 - 72). Madrid: Casa de Velázquez.
- Cajade, S. (2010). Arquetipos femeninos y masculinos en la novela Entre visillos de Carmen Martín Gaité. Un análisis desde la etnoliteratura. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 65(2), 489-518. doi: 10.3989/rdtp.2010.17
- Cano, M. (2001). *Hombre y mujer en la cultura tradicional española*. Madrid: ACTAS.
- Circular 5 de marzo de 1938, de Inspección de Primera Enseñanza y Maestros Nacionales. Boletín Oficial del Estado de 8 de marzo de 1938, pp. 6154-6156.
- Cleminson, R., & Vázquez, F. (2011). “Los invisibles”: *Hacia una historia de la homosexualidad masculina en España, 1850 – 1939*. Granada: Comares.

- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al. (Eds.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11 – 59). Barcelona: Laertes.
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R.C. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psyche*, 17(1), 29-39. doi: 10.4067/S0718-22282008000100004
- Cortés, M.P., Aierbe, A., & Medrano, M.C. (2005). Un estudio sobre las historias de vida de los sujetos mayores. *Psychosocial Intervention*, 14(1), 5-20. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/web/articulos/520051411/revista>
- Danet, A., & Medina, R.M. (2014). Españolismo, masculinidad y la modernidad científica de los trasplantes de córnea. La representación periodística de Ramón Castroviejo (1930-1975). *Journal of Spanish Cultural Studies*, 15(4), 437-453. doi: 0.1080/14636204.2014.991490
- Febo, G. (2003). “Nuevo Estado” Nacionalcatolicismo y Género. En G. Nielfa (Ed.) *Mujeres y Hombres en la España Franquista: sociedad, economía, política, cultura* (pp. 19-45). Madrid: Editorial Complutense.
- Ferrer, I. (2011). Canto y cotidianidad: visibilidad y género durante el primer franquismo. *Trans*, 15, 1-28. Recuperado de: <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/356/canto-y-cotidianidad-visibilidad-y-genero-durante-el-primer-franquismo>
- Folguera, P. (1995). La construcción de lo cotidiano durante los primeros años del franquismo. *Ayer*, 19, 165-187. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41328405>
- Fuller, N. (2012). Repensando el machismo latinoamericano. *Masculinities and Social Change*, 1(2), 114-133. doi: 10.4471/mcs.2012.08
- García, A.A. (2009). *Modelos de identidad masculina; representaciones y encarnaciones de la virilidad en España (1960 – 2000)*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense. Madrid.
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre; concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós.

- González-Aja, T. (2005). Monje y soldado. La imagen masculina durante el franquismo. *Ricyde*, 1(1), 64-83. Recuperado de <http://www.cafyd.com/REVISTA/art5n1a05.pdf>
- González-Allende, I. (2015). De niño del exilio a hombre de la “nueva España”: masculinidad y nacionalismo en “El otro árbol de Guernica”, de Luis de Castresana. *Spanish Language and Literature*, 125. Recuperado de: <http://digitalcommons.unl.edu/modlangspanish/125>
- González-Pérez, T. (2009). Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo. La educación para la maternidad. *Bordón*, 61(3), 96-106. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28759>
- Herrero, H. (2002). “Por la educación hacia la revolución”: la contribución de la educación física a la construcción del imaginario social del franquismo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 2(4), 21-36. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista4/artfran.html>
- Howson, R., & Yecies, B. (2016). The role of hegemonic masculinity and Hollywood in the New Korea. *Masculinities & Social Change*, 5(1), 52-69. doi: 10.17583/mcs.2016.1047
- Huerta, M.A., & Pérez, E. (2015). Cine y sociedad: la construcción de los personajes masculinos y femeninos en el “landismo” tardofranquista. *Arbor*, 191(773), 1-13. doi: 10.3989/arbor.2015.773n3013
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (eds.). *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 49-62). Santiago de Chile: Isis Internacional.
- Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En T. Valdés y J. Olavarría (eds.). *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 63-81). Santiago de Chile: Isis Internacional.
- Ley 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria Boletín Oficial del Estado de 18 de julio de 1945, pp. 385-416.
- Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En C. Lomas & A. González (Coord.) *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 193 – 222). Barcelona: Graó.
- Manrique, J.C. (2014). Actividad física y juventud en el franquismo (1937 – 1961). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la*

- Actividad Física y el Deporte*, 14(55), 427-449. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista55/artactividad494.htm>
- Martínez, A., Rodríguez, A., & Bonell, L. (2014). Looking at Men: An Approach to the Perception that Male and Female University Students of Primary and Nursery Education Have about Men. *Masculinities & Social Change*, 3(1), 1-17. doi: 0.4471/mcs.2014.39
- Menna, M.H., & Bolívar, A. (2014). *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Molina, N. (2010). Reconstrucción de memoria en historias de vida. Efectos políticos y terapéuticos. *Revista de Estudios Sociales*, 36, 64-75. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-885X2010000200006
- Mora, V. (2016). *Al margen de la naturaleza: La persecución de la homosexualidad durante el franquismo. Leyes, terapias y condenas*. Barcelona: Debate.
- Mosse, G.L. (2001). *La imagen del hombre. La creación de la moderna masculinidad*. Madrid: Talasa.
- Muñoz, M.C. (2007). Género: masculinidad y nuevo movimiento obrero bajo el franquismo. En Babiano, J. (Coord.), *Del hogar a la huelga: trabajo, género y movimiento obrero durante el franquismo* (pp. 245 – 285). Madrid: Catarata.
- Navarro, V. (2006). *El subdesarrollo social de España. Causas y consecuencias*. Barcelona: Anagrama.
- Padrós, M. (2012). Modelos de atractivo masculinos en la adolescencia. *Masculinities and Social Change*, 1(2), 165-183. doi: 10.4471/mcs.2012.10
- París, E., & Mizhari, I. (2013). El trauma del franquismo y su testimonio crítico en Nada de Carmen Laforet. *Hispania*, 96(1), 178-180. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23608467>
- Pastor, A. M. (2014). *La representación de la masculinidad y la violencia de género en la novela española de posguerra*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Internacional de Florida, Miami.
- Peinado, M. (2012). *Enseñando a señoritas y sirvientas. Formación femenina y clasismo en el franquismo*. Madrid: Catarata.

- Peinado, M. (2016). “Las mujercitas” del franquismo”: como enseñar y aprender un modelo de feminidad (1936-1960). *Estudios Feministas*, 24(1), 281-293. doi: [10.1590/1805-9584-2016v24n1p281](https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p281)
- Peralta, M.D. (1996). *El maestro de la España Nacional: (1936 – 1945)*. (Tesis inédita de doctorado). UNED, Madrid.
- 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.
- Ramírez, J.C., & Uribe, G. (2008). *Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*. Universidad de Guadalajara: México.
- Ripa, Y. (2002). Féminin/masculin: les enjeux du genre dans l'Espagne de la Seconde République au franquisme. *Le mouvement social*, 198, 111-127. doi: [10.3917/lms.198.0111](https://doi.org/10.3917/lms.198.0111)
- Sánchez, M. I. (2012). La imposible modernidad: desarrollo y pautas de persistencia en los estereotipos masculinos andaluces en el cine franquista. *Palabra Clave*, 15(3), 551-570. doi: [10.5294/pacla.2012.15.3.8](https://doi.org/10.5294/pacla.2012.15.3.8)
- Sanfélix, J., & Téllez, A. (2014). Historias de hombres. Recuperando las voces de los hombres reales. *Prisma social*, 13, 370-406. Recuperado de http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros/13/secciones/tematica/t_11_historia_hombres.html
- Seidler, V. (2000). *La sinrazón masculina: masculinidad y teoría social*. Barcelona: Paidós.
- Sierra, V. (2012). *Palabras huérfanas: los niños y la Guerra Civil*. Madrid: Taurus.
- Simón, J.A. (2012). Fútbol y cine en el franquismo: La utilización política del héroe deportivo en la España de Franco. *Historia y comunicación social*, 17, 69-84. doi: [10.5209/rev_HICS.2012.v17.40599](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2012.v17.40599)
- Sonlleva, M. (2016). ¿Con qué jugamos si no hay juguetes? la infancia y el juego en la posguerra española (1939 – 1951) desde el relato de vida. *Lúdicamente*, 5(9), 1-16. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/7988/pdf>
- Sonlleva, M., & Torrego, L.M. (2014). La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano: una iniciación

- en la investigación educativa. *Tendencias pedagógicas*, 24, 285-306.
Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/663132>
- Sopeña, A. (1994). *El florido pensil. Memoria de la escuela nacional – católica*. Barcelona: Crítica.
- Sordé, T., & Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Signos*, 43(2), 377-391.
doi: 10.4067/S0718-09342010000400008
- Téllez, A., & Verdú, A.D. (2011). El significado de la masculinidad para el análisis social. *Nuevas tendencias en Antropología*, 2, 80-103.
Recuperado de <http://www.revistadeantropologia.es/n2.html>
- Vasquez, E. (2013). Hacerse hombre: algunas reflexiones desde las masculinidades. *Política y Sociedad*, 50(3), 817-835. doi: 10.5209/rev_POSO.2013.v50.n3.41973
- Vincent, M. (1999). The Martyrs and the Saints: Masculinity and the Construction of the Francoist. *History Workshop Journal*, 47, 68-98.
doi: 10.1093/hwj/1999.47.68
- Vincent, M. (2001). Gender and War in Europe, 1919 – 1949. Introduction. *Contemporary European History*, 10(3), 345-351. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20081799>
- Vincent, M. (2002). Camisas nuevas: Style and Uniformity in the Falange Española, 1933- 43. En Parkins, W. (coord.). *Fashioning the Body Politic: Dress, Gender, Citizenship* (pp.167 – 188). Nueva York: Oxford.
- Vincent, M. (2006). La reafirmación de la masculinidad en la cruzada franquista. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 28, 135-151.
Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO0606110135A/6807>
- Vizueté, M. (1996). *La educación física y el deporte escolar durante el Franquismo*. (Tesis inédita de doctorado). UNED, Madrid.
- Vizueté, M. (2012). La formación del profesorado de educación física masculino durante el franquismo. La academia nacional “José Antonio”. Una experiencia educativa suigeneris. *Athlos*, 3, 78-112.
Recuperado de http://museodeljuego.org/wpcontent/uploads/Athlos3_Art3LaFormaciondeProfes.pdf

Miriam Sonlleva Velasco, Investigadora-Docente, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid, España.

Luis Mariano Torrego Egado, Profesor Titular, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid, España.

Contact Address: Correspondencia directa a Miriam Sonlleva Velasco, Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación. Pl. de la Universidad, 1 (40005).Segovia, España.
email: miriam.sonlleva@uva.es

Anexo

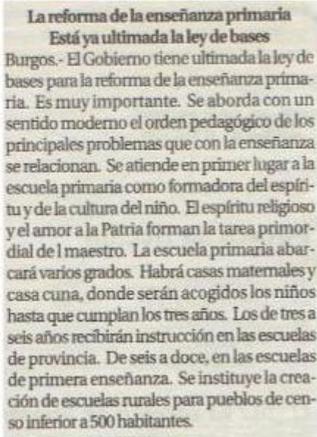


Figura 1. El Adelantado de Segovia. 15 de Mayo de 1939

*Se celebra el 'Día
del Caudillo'
en Segovia*

CON GRAN BRILLANTEZ y en un tono severo de patriotismo y devoción al jefe del Estado, se ha celebrado hoy en Segovia el 'Día del Caudillo'. Desde las primeras horas, la ciudad ha aparecido engalanada, y en los edificios públicos ondea la bandera nacional. Se ha hecho fiesta en las oficinas del Estado, Provincia y Municipio, así como en los Centros Académicos y muchos comercios han cerrado sus puertas, principalmente durante el desfile.

Segovia ha demostrado hoy sus sentimientos españolísimos y su admiración y fervor hacia el Caudillo providencial que rige hoy los destinos de nuestra gran Patria española, sumándose a todos los actos y demostrando plenamente su adhesión y entusiasmo hacia el jefe del Estado.

(...) A las doce tuvo lugar en la Plaza de Franco la anunciada parada militar. Frente a las Casas Consistoriales se habían levantado tres tribunas para las autoridades, comisiones militares y familias de heridos o muertos en campaña. Todas ellas estaban primorosamente adornadas con banderas nacionales, y en la del centro, se destacaba la fotografía del jefe del Estado, rodeada de guirnaldas y laureles. El aspecto de la Plaza era bellissimo, pues todos los balcones lucían coladuras.

Inmensa cantidad de público se congregó en la Plaza de Franco para presenciar la gran parada militar.

Poco antes de la hora anunciada, llegó a la Plaza de Franco una batería, a pie, del Regimiento de Artillería número 41, con estandarte, banda de música y de cornetas y tambores, colocándose frente a la fachada del Ayuntamiento (...).

Figura 2. El Adelantado de Segovia. 1 de Octubre de 1940

**Suministro
de tocino**

Se pone en conocimiento del vecindario de la capital que a partir de mañana, día 27, se efectuará un suministro de tocino, a razón de cien gramos por persona.

Don Clemente de Pablos, con domicilio en Juan Bravo, suministrará las cartillas de racionamiento selladas en los establecimientos de ultramarinos de don Alejandro Barroso, Cervantes 20; don Claudio Moreno, Corpus, 10; don Claudio Moreno, carretera de Boceguillas; don Manuel Pérez Ochoa, Juan Bravo, 5; don Tomás Cerezo, Azoguejo, 1; don Juan Herrero, Cervantes, 6; señora hija de Casimiro Fernández, Cervantes, 32; don Isidoro Esteban, (Miguel de Miguel).

Don Isidoro Briz, con domicilio en San Francisco, suministrará las selladas en los establecimientos de don Damián Barroso, San Francisco 40; don Pablo Cantalejo, San Francisco, 22; don Francisco Castro, José Zorrilla, 92; doña María Castro, José Zorrilla, 122; viuda de Doldán Candamo, San Francisco, 2; don Emillo González, José Zorrilla, 82; don Frutos Heredero, Muerte y Vida; don Víctor Matesanz, José Zorrilla, 30; don Victoriano Portero, San Francisco, 14; viuda de Juan Yubero, José Zorrilla, 25; don Mariano Gómez, Muerte y Vida.

Don Fausto Sánchez, con domicilio en Cronista Lecea, suministrará las selladas en los establecimientos de don Pablo Gómez, plazuela del Salvador, 17; don Samuel González, plaza de Franco, 21; don Eusebio Pérez, Ortiz de Paz; don Jesús de la Fuente, San Frutos, 3; don Siro Gómez, Cronista Lecea, 8; doña Petra Jiménez, Marqués del Arco, 22.

Figura 3. El Adelantado de Segovia. 26 de Noviembre de 1940

Inauguración del curso 1940-41 en la Escuela Elemental de Trabajo

ESTA MAÑANA, a las once, se ha celebrado la solemne sesión de inauguración del curso académico 1940-41 en la Escuela Elemental de Trabajo. Presidieron, con el director de dicho centro, el Patronato de Formación Profesional, el profesorado de la Escuela y diversas autoridades militares, civiles, eclesíásticas, jerarquías del Movimiento y representaciones académicas.

Asistieron los alumnos matriculados y numeroso público.

El salón de actos se había adornado con banderas nacionales y una fotografía del jefe del Estado.

Comenzó dándose lectura por el secretario de la Escuela, don Lucio Boidán, a la memoria del curso pasado, en la que se pone de relieve la magnífica labor desarrollada por este centro, el número de alumnos y el resultado de los exámenes, así

Figura 4. El Adelantado de Segovia. 8 de Octubre de 1940