

¿QUÉ RETRATAN? LOS MODELOS DE GÉNERO EN LOS DIBUJOS INFANTILES DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA *

What do they portray? Gender models in children's drawings from the Spanish Civil War

Sergio Valero Gómez^α y Mélanie Ibáñez Domingo^β


Fecha de recepción: 14/04/2023 • Fecha de aceptación: 07/11/2023


Resumen: La Segunda República, tanto en periodo de paz como durante el contexto bélico posterior, fue un contexto de transformaciones para las mujeres y las relaciones de género. La historiografía especializada ha analizado estos cambios remarcando la necesidad de atender a la doble dinámica de cambios-avances y límites-continuidades.

El objetivo de este texto es observar los modelos de género proyectados en los dibujos elaborados por los niños y las niñas evacuados a las colonias infantiles de la retaguardia republicana durante la Guerra Civil Española, como principal forma de expresión y comprensión de estos menores.

Se atiende especialmente a los modelos femeninos desde un enfoque cualitativo. Para ello, se ha seleccionado una muestra para su análisis interpretativo procedente de tres repositorios: la Biblioteca Nacional de España, la Universidad de California-San Diego y la Universidad de Columbia. Este análisis se estructura con la clasificación de los dibujos en tres grandes categorías: juegos, guerra y cotidianeidad.

* Los autores son miembros del Grupo de Investigación de Excelencia Prometeo de la Generalitat Valenciana *Grup d'Estudis Històrics sobre les Transicions i la Democràcia* (GEHTID, GVPrometeo2020/050), el grupo de investigación de la Universitat de València GIUV2013-060 y el proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación «El antifascismo socialista en el periodo de entreguerras. Municipalismo, reformismo y nación en el sur de Europa» (PID2020-114379GA-I00 MCIN/AEI/10.13039/501100011033).

^α Dpt. d'Història Moderna i Contemporània, Facultat de Geografia i Història, Universitat de València. Av. Blasco Ibáñez, 28, 46010, Valencia, España. sergio.valero@uv.es  <https://orcid.org/0000-0001-7354-9289>

^β Dpt. d'Història Moderna i Contemporània, Facultat de Geografia i Història, Universitat de València. Av. Blasco Ibáñez, 28, 46010, Valencia, España. melanie.ibanez@uv.es  <https://orcid.org/0000-0003-1212-8899>

Cómo citar este artículo: Valero Gómez, Sergio y Mélanie Ibáñez. «¿Qué retratan? Los modelos de género en los dibujos infantiles de la Guerra Civil Española». *Historia y Memoria de la Educación* 21 (enero-junio 2025): 243-281

La principal conclusión es que el mensaje que nos transmiten estos dibujos infantiles es de límites-continuidades, con diferenciación de esferas, roles y estereotipos en función del género masculino o femenino de las figuras representadas en ellos.

Palabras clave: Dibujos; Guerra Civil Española; Segunda República; Mujeres; Género.

Abstract: *During the Spanish Second Republic —both at peace and at war— there were many transformations for women and gender relations. Specialized historiography has analysed these changes, stressing the need to attend to the double dynamics of changes-advances and limits-continuities.*

The objective of this text is to observe the gender models projected in the drawings made by the boys and girls evacuated to the children's colonies of the Republican rear guard during the Spanish Civil War, as the main form of expression and understanding of these minors.

Special attention is paid to female models from a qualitative approach. For this, a sample has been selected for its interpretive analysis from three repositories: the Biblioteca Nacional de España, the University of California-San Diego and Columbia University. This analysis is structured with the classification of the drawings into three main categories: games, war and everyday life.

The main conclusion is that the message that these children's drawings transmit to us is one of limits-continuities, with differentiation of spheres, roles and stereotypes depending on the masculine or feminine gender of the figures represented in them.

Keywords: *Drawings; Spanish Civil War; Spanish Second Republic; Women; Genre.*

INTRODUCCIÓN

El ámbito escolar debe entenderse como uno de los principales lugares en los que las identidades de niños y niñas van moldeándose a lo largo de su crecimiento: adquieren e interiorizan valores, principios, costumbres.¹ También asumen los roles de género que la escuela difunde,

¹ Alejandro Mayordomo, *Socialización, educación y clases populares* (València: PUV, 1995). Juan Manuel Fernández Soria, *Educación, socialización y legitimación política. España, 1931-1970* (València: Tirant lo Blanch, 1998). M^a del Mar del Pozo, *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000). Alejandro Mayordomo y Juan Manuel Fernández Soria, *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España* (València: Tirant lo Blanch, 2008).

representa y prioriza.² Esta cuestión, general para todo el periodo contemporáneo, adquiere una importancia más relevante si cabe durante la Segunda República y la Guerra Civil Española (1931-1939), cuando hubo intentos de romper los modelos de género imperantes desde el final del Antiguo Régimen.

Durante el conflicto bélico, el gobierno republicano desplegó múltiples iniciativas para asegurar la salvaguarda y escolaridad de niños y niñas.³ La vida de estos menores en los centros es bien conocida gracias a todo tipo de fuentes: documentación oficial, memorias de maestros, manuales, cuadernos o cartas.⁴ También los dibujos de los propios escolares han servido para analizar diferentes aspectos de sus experiencias en este periodo: la cotidianeidad en el centro escolar, la evacuación, los bombardeos, o, incluso, sus sentimientos o su politización.⁵

Sin embargo, ha sido menos habitual utilizarlos como reflejo o proyección de los modelos de género que iban interiorizando y expresaban. Modelos a los que, en buena medida, los conducían los adultos,

² Marina Subirats, «Entorn de la discriminació sexista a l'escola», *Papers: revista de sociologia*, 9 (1978): 33-53; véase especialmente pp. 40-46. Pilar Ballarín, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)* (Madrid: Síntesis, 2001).

³ Juan Manuel Fernández Soria, *Educación y cultura en la Guerra Civil (1936-1939)* (Valencia: Nau Llibres, 1984). Juan Manuel Fernández Soria, «La asistencia a la infancia en la Guerra Civil: las colonias escolares», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 6 (1987): 83-128. Juan Manuel Fernández Soria y Alejandro Mayordomo (eds.), *Educación, guerra y revolución, Valencia, 1936-1939* (Valencia: PUV, 2007). Rosalía Crego, «Las colonias escolares durante la Guerra Civil», *Espacio, tiempo y forma. Serie V. Historia Contemporánea*, 2 (1989): 299-338. Alicia Alted, «Las consecuencias de la Guerra Civil en los niños de la República: de la dispersión al exilio», *Espacio, tiempo y forma. Serie V. Historia Contemporánea*, 9 (1996): 207-228. Carlos Salinas, «Lugares de memoria de la guerra civil. Las colonias infantiles en la provincia de Alicante», *CLIO. History and History teaching*, 40 (2014).

⁴ Verónica Sierra y M^a del Mar del Pozo, «Desde el "paraíso" soviético. Cultura escrita, educación y propaganda en las redacciones escolares de los niños españoles evacuados a Rusia durante la Guerra Civil Española», *História da Educação*, 28 (2009): 187-238. M^a del Mar del Pozo y Sara Ramos, «Ir a la escuela en guerra: el reflejo de la cotidianeidad en los cuadernos escolares», *Cultura escrita y Sociedad*, 4 (2007): 129-170. Verónica Sierra, *Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil* (Madrid: Taurus, 2009).

⁵ Alicia Alted y Roger González, *A pesar de todo dibujan...La Guerra Civil vista por los niños* (Madrid: Biblioteca Nacional, 2006); especialmente pp. 27-39. Núria Padrós et al., «The Spanish Civil War as seen through children's drawings of the time», *Paedagogica Historica*, 51-4 (2015): 478-495. Ed. Rose Durox y Catherine Milkovitch-Riou, *J'ai dessiné la guerre. Le regard de Françoise et Alfred Brauner* (Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2011). Juri Meda, «Propaganda a mano libera. I disegni dei bambini spagnoli durante la Guerra Civile», *Storie in Movimento. Rivista di storia della conflittualità sociale*, 10 (2006): 74-81. Sergio Valero, «Educación republicana y politización: los dibujos infantiles durante la Guerra Civil», *Historia social*, 94 (2019): 97-113.

incluyendo sus maestros y maestras. Dibujaban las manos de los niños, pero los adultos no dejaron de estar presentes: tanto en su elaboración —los animaban al dibujo e influían en los mensajes a plasmar—; como en su valorización, pues de inmediato fueron utilizados para fines político-propagandísticos o investigación pedagógica y psicológica.

El objetivo de este texto es observar los modelos de género proyectados en estos dibujos infantiles, especialmente los modelos femeninos, desde un enfoque cualitativo. Con ello, reflexionar sobre los discursos y prácticas de género que los más pequeños de la retaguardia republicana veían a su alrededor y expresaban a través de sus trazos. E indagar si la escuela pudo funcionar, durante un periodo de importancia esencial para el cuestionamiento de los roles de género tradicionales, como un mecanismo de reforzamiento de códigos de conducta y modelos de masculinidad y feminidad o si coadyuvó a transformar dichos modelos en un sentido diferente. Si, como señala Pilar Ballarín, la educación es «un instrumento fundamental en la transformación de las relaciones entre los sexos»,⁶ los dibujos nos ayudarán a comprobar cómo dicho instrumento funcionó durante un periodo de importancia esencial también para el cuestionamiento de los roles de género tradicionales.

Los niños y niñas no incorporan estos modelos únicamente en la escuela —de ahí la importancia de no olvidar el contexto político y social—, pero esta tampoco es solo transmisora de discursos ya existentes en su entorno. Por ello, con los propios trazos de los menores, trataremos de constatar el posible papel transgresor o no de las aulas. Así, a los análisis ya realizados a partir de otros productos oficiales y escolares, sumaremos una perspectiva más para la reconstrucción de la trayectoria de la cultura escolar en la retaguardia republicana.

MUJERES Y EDUCACIÓN: DE LA SEGREGACIÓN AL INTENTO DE LA COEDUCACIÓN

Desde la creación de los sistemas nacionales de educación en el cambio del siglo XVIII al XIX, junto a la difusión de valores políticos, como la ciudadanía o la nacionalidad, se impuso la función de irradiar principios de

⁶ Pilar Ballarín, «La educación de la mujer española en el siglo XIX», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 8 (1989): 245.

ordenación social anejos a los anteriores. El ideal de género no fue menos. Ya en ese momento se impuso que la escuela fuera un espacio masculino. Las mujeres tendrían un modelo de educación doméstica, en el que «las niñas aprenderán junto a su madre los deberes de su sexo», enfocados al hogar y la vida privada.⁷ En el caso español el Informe Quintana (1813) remarcó esta división: «La junta entiende que, al contrario de la instrucción de los hombres, que conviene que sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica».⁸

Durante el siglo XIX la escolarización fue creciendo, pero con un sistema segregado y desigual: las niñas aprenderían contenidos diferentes y en lugares separados. Y los principios religiosos tendrían mayor presencia en su proceso formativo, para, como señaló Jovellanos en 1809, «formar buenas y virtuosas madres de familia».⁹ Esta escolarización se planteó primero en la legislación como una posibilidad. Tal es el caso del Proyecto de Decreto de 1814, del Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza de 1822, o de la Ley de 1838. Finalmente, con la Ley Moyano de 1857 llegó la obligatoriedad. Pero el objetivo no era difundir conocimientos y saberes, como en el caso masculino, sino lograr la «legitimación escolar del modelo de utilidad doméstica».¹⁰

Desde mediados del siglo XIX, las mujeres europeas comenzaron a lograr una mejor formación, si bien solo a través de iniciativas privadas y sin reducir los niveles de desigualdad. En el caso español destacó la Institución Libre de Enseñanza (ILE), aunque en su seno convivieron tendencias favorables al mantenimiento de los roles tradicionales femeninos con otras partidarias de elevar las cotas de igualdad entre hombres

⁷ Françoise Mayeur, «La educación de las niñas: el modelo laico», in ed. Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres*, vol. 4. *El siglo XIX* (Madrid: Taurus, 1993), 279.

⁸ Pilar Ballarín, «La construcción de un modelo educativo de utilidad “doméstica”», in ed. Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres*, vol. 4. *El siglo XIX* (Madrid: Taurus, 1993), 625. Pilar Ballarín, «La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26 (2007), 154.

⁹ Pilar Folguera, «Las mujeres en la España contemporánea», in ed. Elisa Garrido, *Historia de las mujeres en España* (Madrid: Síntesis, 1997), 429.

¹⁰ Pilar Ballarín, «La escuela de niñas», 153. También Consuelo Flecha, «Políticas y espacios para mujeres en el origen y desarrollo del sistema educativo español», *Bordón*, 65 (2013): 75-89. Irene Palacio Lis, *Mujeres ignorantes: madres culpables: adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX* (València, PUV, 2003). Irene Palacio Lis, «Mujeres aleccionando a mujeres. Discursos sobre la maternidad en el siglo XIX», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26 (2007): 111-142.

y mujeres. Asimismo, deben tenerse en cuenta iniciativas educativas del movimiento obrero, volcado en la difusión de modelos más igualitarios, especialmente en el caso del anarquismo.

En el último cuarto del XIX se cuestionó esta asimetría y se extendieron las reclamaciones de convertir en una realidad los espacios educativos igualitarios. Voces como la de Emilia Pardo Bazán en 1892 se alzaban para señalar que «desgraciadamente en España, la disposición que autoriza a la mujer para recibir igual enseñanza que el varón [...] es letra muerta en las costumbres».¹¹ Fueron esas iniciativas privadas anteriormente mencionadas las que, con el nuevo siglo, caminaron más rápidamente hacia el tratamiento igualitario de niños y niñas, con aulas mixtas y programas idénticos. Incluso algunas de ellas llegaron a plantear modelos coeducativos, como hizo la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia.¹²

En esos mismos años se pusieron en marcha nuevos proyectos que llevaron a una paulatina y lenta eliminación de los obstáculos para la igualdad educativa de niños y niñas en la escuela pública. En 1901 se aprobó un nuevo Plan de Enseñanza Primaria que establecía programas comunes para ellos y ellas.¹³ Sin embargo, la diferenciación de roles y objetivos no desapareció —por ejemplo, continuaron las clases de labores para las niñas—. Poco después, en 1911, el Gobierno permitió la creación de aulas mixtas donde hubiera escuelas de niños y escuelas de niñas, debido, sobre todo, a su interés por extender al máximo la escuela graduada. En todo caso, dejaba la decisión final a las juntas locales de primera enseñanza, inspectores y maestros, lo que hizo que, en la práctica, la extensión de la medida acabara siendo limitada.¹⁴

¹¹ Folguera, «Las mujeres en la España contemporánea», 464.

¹² Victoria Robles, «Dos siglos de conquistas por la igualdad. La educación de las mujeres en los siglos XIX y XX», *Andalucía en la historia*, 3 (2015): 14-17.

¹³ Al respecto, Geraldine M. Scanlon, «La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 6 (1987): 193-208. Folguera, «Las mujeres en la España contemporánea». Laura Sánchez Blanco, «La educación femenina en el sistema educativo español», *El futuro del pasado*, 3 (2012): 255-281.

¹⁴ Decreto de 25 de febrero de 1911, *Gaceta de Madrid*, 28 de febrero de 1911. Pilar Ballarín y Ana Iglesias, «Feminismo y educación. Recorrido de un camino común», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 37 (2018): 37-67. <http://dx.doi.org/10.14201/hedu2018373767>

En la educación secundaria las aulas mixtas, sobre papel, fueron una realidad más temprana. Primero forzada porque la llegada de las primeras estudiantes no se correspondió con la construcción de institutos segregados, salvo la breve experiencia de la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). Después, por voluntad política: la Segunda República eliminó en 1931 la segregación que había sido aprobada en 1929 y todos los institutos volvieron a ser mixtos.

El periodo republicano —y la Guerra Civil en retaguardia republicana— fue crucial para el mundo educativo, así como también para las mujeres y las relaciones de género. Sin embargo, deben evitarse exposiciones no problematizadoras y/o mitificadoras. El análisis de su significado para con ellas implica atender a una doble dinámica y oscilar entre los parámetros de cambios-avances y límites-continuidades. Además, deben tenerse en cuenta factores como la heterogeneidad de los diversos colectivos femeninos, con pluralidad de experiencias y percepciones; o el corto periodo del contexto republicano, que hace destacar dichos avances, pero impide cambios en procesos largos como las mentalidades.¹⁵

La Segunda República mostró desde su proclamación una particular preocupación o sensibilidad igualitaria y la mejora de la situación de las mujeres se erigió en cuestión prioritaria e ineludible. Muchas demandas igualitarias se tradujeron en reformas legislativas: supuso la consecución del sufragio femenino por primera vez en España, así como nueva legislación en materia de derechos civiles y libertades individuales que revertiría al menos parcialmente su situación de desigualdad jurídica y laboral.

Por ejemplo, en el ámbito privado, la Segunda República conllevó cambios importantes en relación con la familia, con legislación específica que regulaba la institución familiar y el contrato matrimonial. La propia Constitución, establecía un modelo de matrimonio civil, laico e igualitario; la igualdad entre los hijos legítimos y los considerados ilegítimos, la responsabilidad conjunta sobre bienes e hijos o el divorcio.

¹⁵ Ana Aguado y M^a Dolores Ramos, *La modernización de España (1917-1939): cultura y vida cotidiana* (Madrid: Síntesis, 2002). Mary Nash, «Republicanas en la Guerra Civil: el compromiso antifascista», in ed. Isabel Morant, *Historia de las mujeres en España y América Latina. Del siglo XX a los umbrales del XXI* (Madrid: Cátedra, 2006). Y en la misma obra dirigida por Isabel Morant: Mercedes Yusta, «La Segunda República: significado para las mujeres».

Otras medidas fueron, en el ámbito laboral, la prohibición de la rescisión de contrato por matrimonio o el seguro de maternidad —baja maternal retribuida y garantía de reintegración posterior a la empresa—. Igualmente, el nuevo contexto favoreció su visibilidad en el espacio público y un proceso de politización y movilización, de ejercicio de la ciudadanía, de participación en «lo público», especialmente a través de publicaciones y asociaciones femeninas, cuyo máximo exponente se alcanzó tras el golpe de estado de julio de 1936.

Estos cambios-avances tuvieron límites-continuidades. Por un lado, en la propia legislación: para el caso de la regulación del matrimonio y la familia, por ejemplo, se mantuvo la autoridad del marido como representante legal de la esposa o la necesidad de una autorización marital para poder realizar un contrato laboral a una mujer casada —una situación que fue denunciada constantemente por las organizaciones de mujeres—. Más allá de la ley, el paternalismo envolvía buena parte de los discursos y prácticas legislativas y políticas, florecieron las resistencias —entre otros, al igualitarismo en el mundo laboral—, o su presencia continuó siendo minoritaria en las organizaciones políticas, y aún más en los cargos directivos y públicos.

También cambiaron poco las prácticas familiares, la valoración jerarquizada de la masculinidad y la feminidad y las normas morales construidas desde diversos ámbitos —legislación, educación, religión, ciencia o medicina—, de referentes ideológicos patriarcales fuertemente enraizados. Así, se posibilitaron cambios en las pautas relativas a la intimidad, la vida privada o las relaciones afectivas, pero, en la práctica los modelos alternativos de familia, sexualidad y amor eran minoritarios, casi excepcionales. Lo predominante era una nueva moral laica diferente a la moral católica, pero el referente seguía siendo el de la familia tradicional, sin cuestionarse las relaciones asimétricas que comportaba.¹⁶

Por su parte, como se ha referido, el periodo republicano también fue crucial para el mundo educativo, con multitud de medidas como

¹⁶ Aguado y Ramos, *La modernización de España*. Ana Aguado, «Familia e identidades de género. Representaciones y prácticas (1889-1970)», in ed. Francisco Chacón y Joan Bestard (dir.), *Familias: historia de la sociedad española: del final de la Edad Media a nuestros días* (Madrid: Cátedra, 2011), 743-808. Mary Nash, *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)* (Barcelona: Anthropos, 1983). Nash, «Republicanas en la Guerra Civil». Yusta, «La Segunda República: significado para las mujeres».

construcciones escolares, contratación de nuevos docentes o mejora de su formación. Estas medidas favorecieron a las niñas igual que a los niños. Sin embargo, más allá de la ya referida eliminación de la segregación en la educación secundaria, los cambios orientados específicamente a una educación igualitaria fueron escasos respecto al periodo anterior. Hubo un mayor impulso institucional a las aulas mixtas, pero nunca plasmado en una normativa que obligara a su implantación. Así, la escuela mixta coeducativa fue considerada aplazable. También se produjo un gran aumento de las estudiantes de bachillerato, debido, entre otras razones, a la obligatoriedad de dicho título para el acceso a profesiones en ese momento feminizadas como Magisterio —desde 1931— o Practicantes y Matronas —desde 1926—. ¹⁷

En cuanto a la Guerra Civil, esta, como en general los contextos bélicos como situaciones excepcionales, constituyó una coyuntura específica de alteración de la cotidianeidad —con el ingrediente añadido en este caso del horizonte de revolución social en la retaguardia republicana—. Las aportaciones y debates en torno al papel y experiencias de las mujeres en las guerras o a su significado para las relaciones de género cuentan ya con una larga trayectoria de análisis. Un ejemplo paradigmático es el debate en torno a la Primera Guerra Mundial, que además ofrece numerosos puntos de encuentro con los análisis de la Guerra Civil española en retaguardia republicana desde una perspectiva de historia de las mujeres y del género.

Para la Gran Guerra, Françoise Thébaud expone como esta constituyó una experiencia de libertad y responsabilidad sin precedentes para las mujeres: vivir sola, salir sola o asumir responsabilidades familiares sola eran realidades hasta el momento aparentemente imposibles y peligrosas. El contexto les ofrece nuevas oportunidades, sobre todo profesionales y de formación, así como la valorización de su labor. Paralelamente, toman conciencia de sus capacidades y estiman su nueva independencia económica.

Sin embargo, los cambios producidos por la guerra están limitados por el mantenimiento de los roles sexuales tradicionales. Con declinaciones nacionales, la guerra total se libra en dos frentes: el frente, casi

¹⁷ Consuelo Flecha, «Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza (1910-1940)», *Revista de Educación*, número extraordinario (2000): 269-294.

exclusivamente masculino; y la retaguardia, mayoritariamente femenino. Además de la distinción, toda una simbología otorga al frente, masculino, una prioridad económica, social y cultural. Asimismo, cabe subrayar la fuerza de la resistencia de los roles en ámbitos como el laboral, o como la sexualidad femenina queda encerrada en la alternativa de madre o prostituta. Finalmente, a ello se suma la gran variedad de experiencias individuales y la menor memoria pública del sufrimiento femenino.¹⁸

En líneas similares, la Guerra Civil actuó como catalizadora de los cambios en las relaciones entre los sexos y en la identidad cultural de las mujeres. El tiempo histórico se aceleró y las transformaciones se profundizaron en lo relativo a la movilización de las mujeres y la presencia femenina en lo público, modificándose costumbres, normas y comportamientos.

Entre otros, ocuparon espacios laborales antes prohibidos o impensables; y desarrollaron actividades de todo tipo —sanitarias, asistenciales, educativas o periodísticas—. En este sentido, el contexto bélico ahondó la irrupción y visibilidad femenina en el espacio público, con una movilización masiva y el desarrollo de una intensa actividad por parte de las organizaciones femeninas, entre las que destacaron la Agrupación de Mujeres Antifascistas y Mujeres Libres.¹⁹ Además, se desdibujó el límite público-privado y se produjo un «reajuste en las posiciones frente a la mujer y la configuración de su papel social»: su papel clásico de madre y ama de casa adquirió una nueva dimensión pública, proyectándose sobre toda la población civil; y se reconoció socialmente la importancia de su labor, que gozó de estimación pública y las dotó de identidad.²⁰

Sin embargo, en esa doble dinámica, los modelos de género tradicionales permanecieron, especialmente en el terreno simbólico. Un ejemplo paradigmático de esta relación cambios-avances y límites-continuidades es la rápida evolución de la representación simbólica de las mujeres de la retaguardia republicana. En un primer momento se

¹⁸ Françoise Thébaud, «La Primera Guerra Mundial: ¿la era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual?», in ed. Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres*, vol. 5. *El siglo XX* (Madrid: Taurus, 1993), 31-90.

¹⁹ Mónica Moreno, «Republicanas y República en la guerra civil: encuentros y desencuentros», *Ayer*, 60 (2006). Mary Nash, *Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil* (Madrid: Taurus, 1999).

²⁰ Nash, «Republicanas en la Guerra Civil», 125.

propagó la imagen de la luchadora antifascista, de la miliciana con fusil al hombro. Este mito inicial fue desapareciendo desde el otoño de 1936 y el gobierno republicano decretó su retirada del frente por razones de eficacia militar, pero también apeló a argumentos sexistas de descalificación y condena moral.

Su presencia en el frente se cargó rápidamente de connotaciones negativas. Y el modelo de la miliciana viró muy pronto a la figura de la madre combativa de la retaguardia. Como se ha referido anteriormente, la maternidad adquirió una nueva función y reconocimiento público. Pero las mujeres fueron más madres que nunca y esta imagen se divulgó en carteles y proclamas, como contrapuesto al anterior y peligroso modelo de la miliciana.²¹

Tal y como había sucedido en la Gran Guerra, triunfó la división de roles —hombres en el frente, mujeres en la retaguardia—, y su labor se centró especialmente en tareas asistenciales, acordes con las características atribuidas a la feminidad: asistencia social, recogida de alimentos y colectas, cocina, limpieza o confección de ropa. Pese a la insistencia de las organizaciones femeninas, pervivieron las resistencias de partidos políticos y sindicatos a su acceso completo al ámbito laboral. De hecho, cuando participaron en trabajos masculinizados, como la construcción de refugios o la conducción, se expusieron a la mofa.²²

En el plano educativo, la República en guerra fue más allá en procesos que ya habían preocupado en los años anteriores. Por ejemplo, la mejora de los niveles educativos y culturales de la población, sobre todo de aquella aún no alfabetizada (Milicias de la Cultura, Brigadas Volantes, escuelas para soldados, en el frente y en los hospitales de heridos).²³

²¹ Al respecto, puede verse Nash, «Republicanas en la Guerra Civil», 142-148. Más ampliamente, de la misma autora: Nash, *Rojas*, especialmente pp. 61-71 y 109-132. Una obra general sobre la función de las milicianas en la contienda bélica: Lisa Margaret Lines, *Milicianas: women in combat in the Spanish Civil War* (Lanham: Lexington Books, 2012).

²² Ejemplos en Antonio Calzado y Bernat Martí, *Revolució i guerra a Gandia* (València: Edicions La Xara, 2017).

²³ Téngase en cuenta que, en 1930, un año antes de la proclamación de la Segunda República, los porcentajes de analfabetismo en España ascendían a un 36'92% en el caso de los hombres y un 47'51% entre las mujeres (en una provincia como Valencia los términos relativos son similares: 38'45% de hombres analfabetos, 49'64% mujeres). Luis Miguel Lázaro, «Las universidades populares de la FUE como modelo de educación popular en la España republicana (1932-1938)», in ed. Javier

También cabe destacar el aumento de construcciones escolares, la contratación de más maestros o la puesta en marcha de colonias escolares. Eran iniciativas llevadas a cabo tanto por el Gobierno como por la sociedad civil: partidos, sindicatos u organizaciones femeninas, juveniles y estudiantiles.²⁴

Entre estas iniciativas educativas, las dirigidas a la alfabetización y formación de las mujeres se extendieron por toda la retaguardia. Las organizaciones femeninas se movilizaron intensamente en una fuerte ofensiva contra el analfabetismo femenino, con campañas especialmente dirigidas a las mujeres adultas. Se consideraba prioritario formarlas cultural y políticamente y capacitarlas profesionalmente.²⁵ Pero, de nuevo en esa doble dinámica, los modelos de maternidad y domesticidad se mantenían intactos tras los esfuerzos formativos y profesionalizadores, asentando más si cabe su rol asistencial y secundario, frente al protagonismo heroico de los varones.

En cuanto a los menores, el Gobierno mostró una doble preocupación. Por un lado, asegurar la continuidad del aparato escolar en aquellos lugares más alejados del enfrentamiento bélico. Por otro, salvaguardar la seguridad quienes se encontraban en los lugares más peligrosos, evacuándolos a zonas más seguras.

La primera preocupación supuso la continuidad en el funcionamiento de las escuelas. En este sentido, el Gobierno decidió seguir con las aperturas, reestructuraciones y construcciones de edificios; con la oferta de plazas escolares, sobre todo en el ámbito rural; o con la ocupación de las vacantes de plazas de maestros, consecuencia tanto de las necesidades creadas debido a la mayor infraestructura escolar y nuevas iniciativas educativas, como de la propia movilización militar. Incluso, en octubre de 1936, se aprobó la implantación, en aquellas localidades

Navarro y Sergio Valero, *Y Valencia fue capital de España. Vol 2. La ciudad de los sabios*. Valencia, capital de la educación y la cultura (Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020), 97-98.

²⁴ Al respecto puede verse Fernández Soria, *Educación y cultura*.

²⁵ Ed. Carmen Agulló, *Educación en tiempos de guerra (II). Conferències, relatories i homenajes* (València: Tirant lo Blanch, 2018). Sara Ramos, «La educación de la mujer durante la Guerra Civil en contextos rurales y urbanos», *Sarmiento*, 7 (2003): 99-128. Laura Sánchez Blanco, «Free Women in the Spanish Civil War: Cultural and Professional Training in the Region of Catalonia», *HSE-Social and Educational History*, vol. 6, 3 (2017): 290-313. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2017.2940>.

donde la creación de escuelas fuera dificultosa, de «un doble turno en los locales-escuelas ya existentes», de forma que «entre ambos se duplique la asistencia de la población infantil escolar».²⁶

Por su parte, la segunda preocupación, la evacuación infantil, conllevó el traslado y reubicación de miles de menores a la retaguardia leal, a las conocidas como colonias escolares. Aunque resulta complicado establecer cifras globales, las fuentes señalan entre 30.000 y 50.000 niños evacuados a más de 500 colonias. A estos habría que sumar aquellos que habían sido llevados a otros países como Francia, Bélgica, Inglaterra, Dinamarca, México o la URSS, unos 15.000.²⁷

Los menores podían ser desplazados a colonias en régimen familiar o de residencia colectiva. En el primer caso vivían con familias que los acogían, supervisados por los maestros encargados del grupo de niños evacuados. En el segundo caso alumnado y maestros convivían en instituciones donde también continuaba su escolarización.²⁸ Para ello, «la colonia ha de ser la casa del niño en su más estricto sentido, donde en una atmósfera familiar, el pequeño colono encuentre en el profesor el trato afectuoso y paternal junto con su competencia técnica».²⁹

En este contexto, las educadoras dieron un paso al frente para hacerse cargo de las escuelas, las colonias escolares, la inspección educativa y las tareas alfabetizadoras; tanto desde sus puestos habituales como desde las vacantes por la movilización militar masculina. Pero, en todo caso, el discurso de género no varió en las instituciones educativas. De hecho, aunque el Gobierno republicano en guerra aprobó en septiembre de 1937 la obligatoriedad de las aulas mixtas y la implantación de la

²⁶ Decreto de 14 de octubre de 1936. En *Gaceta de Madrid*, 15 de octubre de 1936.

²⁷ Alted, «Las consecuencias de la Guerra Civil». José Ignacio Cruz, «Valencia, capital de la infancia evacuada», in ed. Javier Navarro y Sergio Valero, *Y Valencia fue capital de España. Vol 2. La ciudad de los sabios. Valencia, capital de la educación y la cultura* (Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020), 47-69. M^a del Mar del Pozo Andrés, «La infancia en peligro: Las colonias escolares en Valencia (1936-1939)», in ed. Manuel Aznar, Josep L. Barona y Javier Navarro, *Valencia capital cultural de la República* (València: PUV, 2008), 514. Antonio Ballesteros Usano, «Instrucción pública», en *Labor educativa de la República Española durante la guerra* (València: Gráficas Vives Mora, 1937), 581.

²⁸ Salinas, «Lugares de memoria». Fernández Soria, «La asistencia a la infancia».

²⁹ Fernández Soria, «La asistencia a la infancia», 102.

coeducación,³⁰ el Decreto remarcaba la necesidad de prever las diferencias metodológicas, de procedimiento y vocacionales por razón de sexo. En este sentido, no se cuestionó el papel social de la maternidad y continuó la formación doméstica como formación complementaria específica para ellas, para proporcionarles los recursos que habían falta para ser amas de casa, además de profesionales. Así, la enseñanza de la costura, solo para chicas, continuó vigente.³¹

LOS DIBUJOS COMO EXPRESIÓN INFANTIL Y COMO FUENTE HISTÓRICA

El uso del dibujo en las aulas forma parte de la cultura escolar desde principios del siglo XX. Su uso originario se extendió al conjunto del sistema escolar vinculado a las nuevas tendencias y prácticas puestas en marcha por algunos representantes de la escuela nueva como John Dewey.³² En unos casos, era defendido y utilizado como parte del fomento de la creatividad y libertad de los estudiantes. En otros, como complemento del aprendizaje teórico que serviría también para mostrar cómo se había asentado dicho conocimiento en sus mentes —por ello, no era extraño encontrar un dibujo ilustrativo junto a las explicaciones teóricas—.

En España, el uso más paradigmático lo encontramos en la Institución Libre de Enseñanza. Su método de trabajo, sin libros ni manuales, hacía un énfasis especial en la presencia del dibujo en los apuntes que cada alumno debía elaborar. A finales de los años treinta su presencia ya no era una novedad. Durante la Guerra Civil esta importancia continuó, e incluso se oficializó en las instrucciones dadas desde el propio Ministerio para su utilización dentro de las aulas.³³

³⁰ En Cataluña se había aprobado con anterioridad, en octubre de 1936. Véase Esther Cortada Andreu, «De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad», *Cuadernos de Pedagogía*, 286 (1999), 43-47.

³¹ Ana Aguado, M^a Carmen Agulló y Luz Sanfeliu, «Mujeres y Guerra Civil: política, cultura y educación en la Valencia capital de la República», in ed. Javier Navarro y Sergio Valero, *Y Valencia fue capital de España. Vol 1. La vida en la capital del antifascismo (1937-1937)* (Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020), 129-151.

³² Ana Hernández Merino, «Las hebras para hilvanar la vida: el dibujo del dolor», *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, vol. 1 (2006): 82.

³³ Cristina Escrivá y Rafael Maestre, *De las negras bombas a las doradas naranjas. Colonias escolares, 1936-1939* (Tavernes Blanques, Valencia: Eixam Edicions, 2011), 94-95.

Así, el dibujo no solo ha formado parte del juego —a través del cual han expresado sus sentimientos, deseos y opiniones—, sino que también lo encontramos dentro de las tradiciones pedagógicas más preocupadas por su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ellos se les han podido inculcar ciertas prácticas, valores y principios, además de observar su interior e interpretar qué hay en ellos sin necesidad de que utilicen las palabras.³⁴ Si, de acuerdo con algunas corrientes de estudio, para los niños y niñas dibujar puede ser una forma de exteriorizar hechos marcadamente singulares o traumas y propiciar su aceptación;³⁵ a nosotros nos muestran su mundo y los discursos que los rodean. Por ello, el dibujo es un instrumento de gran utilidad para poder aproximarnos a los universos y entornos infantiles, en este caso en relación con el orden de género.

Ahora bien, los dibujos nunca fueron realizaciones espontáneas: se realizaron en un contexto concreto, fundamentalmente escolar, y bajo la petición y supervisión de un adulto, quien a veces también daba instrucciones para su realización. Toda esta formalidad se puede ver en los rasgos externos: nombre, edad, fecha, lugar de realización. Incluso tratándose de dibujos sobre el hogar, la vida cotidiana o la experiencia de la guerra sin politización explícita, no debemos olvidar que, como ya se ha apuntado para las redacciones y las composiciones infantiles «las opiniones, sensaciones e ideas de los adultos están presentes».³⁶

Estas necesarias prevenciones no invalidan los dibujos como fuente histórica. Por el contrario, el uso de fuentes iconográficas —fotografías, pinturas- o audiovisuales—cine- para el estudio del pasado es totalmente habitual y está reconocido y consolidado en la investigación histórica. Pero, como toda fuente histórica, los dibujos deben ser sometidos a crítica y aplicar precauciones.³⁷

³⁴ David Widlöcher, *Los dibujos de los niños. Bases para una interpretación psicológica* (Barcelona: Herder, 1988).

³⁵ Véase el referido trabajo de Widlöcher. David Widlöcher, *Los dibujos de los niños*.

³⁶ Sierra y del Pozo, «Desde el “paraíso” soviético», 233. Véase también Sierra, *Palabras huérfanas*. Del Pozo y Ramos, «Ir a la escuela en guerra».

³⁷ Manon Pignot, «Postface. Le dessin, source incontournable pour renouveler l'histoire de l'enfance en guerre», in ed. Rose Duroux y Catherine Milkovitch-Rioux, *J'ai dessiné la guerre. Le regard de Françoise et Alfred Brauner* (Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2011), 147-150. Peter Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona: Crítica,

Debe atenderse al objetivo del autor/a y evitar caer en la trampa de la espontaneidad.³⁸ No ser ingenuos y no observar los dibujos como meras producciones infantiles, surgidas de unas manos limpias e incorruptas que van a reflejar el mundo pasado de manera más directa y veraz que las manos intencionadas de un adulto. Por el contrario, debemos tener en cuenta, como se ha comentado, la interferencia adulta, la institución donde se realizaron o si el producto elaborado era autónomo, solicitado o impuesto.

Para el presente estudio, se han consultado los dibujos conservados en la Biblioteca Nacional de España (1.171),³⁹ la Universidad de California-San Diego (632)⁴⁰ y la Universidad de Columbia (153).⁴¹ El volumen total asciende a casi 2.000 dibujos, de los que se ha seleccionado una muestra de 267 para su análisis interpretativo: 144 de la Biblioteca Nacional de España, 80 de la Universidad de California-San Diego, y 43 de la Universidad de Columbia. No se ha buscado priorizar un perfil concreto de autoría —edad, sexo— o institución de procedencia. Por el contrario, el objetivo era obtener una muestra, que podría definirse como de tipo variable, con diversidad de edad y procedencia y relación equilibrada de sexos para una aproximación más global.

2001). Ian Grosvenor, «On Visualising Past Classrooms», in ed. Ian Grosvenor, Martin Lawn y Kate Rousmaniere, *Silences & Images: The Social History of the Classroom* (New York: Peter Lang, 1999), 83-104. Sjaak Braster y M^a del Mar del Pozo, «Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): the images of the community ideal», *Paedagogica Historica*, 51-4 (2015): 455-477. Juri Meda, «Sgorbi e scarabocchi. Guida ragionata alle collezioni storiche di disegni infantili», *History of Education & Children's Literature*, II-1 (2007): 349-372.

³⁸ Burke, *Visto y no visto*. Rose Duroux, «Dibujar en tiempos de guerra y exilio», in ed. Carmen Aguiló, *Educar en temps de guerra (II). Conferències, relatories i homenatges* (València: Tirant lo Blanch, 2018). Rose Duroux, «El dibujo infantil en las guerras del siglo XX», *Travaux et Documents Hispaniques — TDH*, 7 (2016).

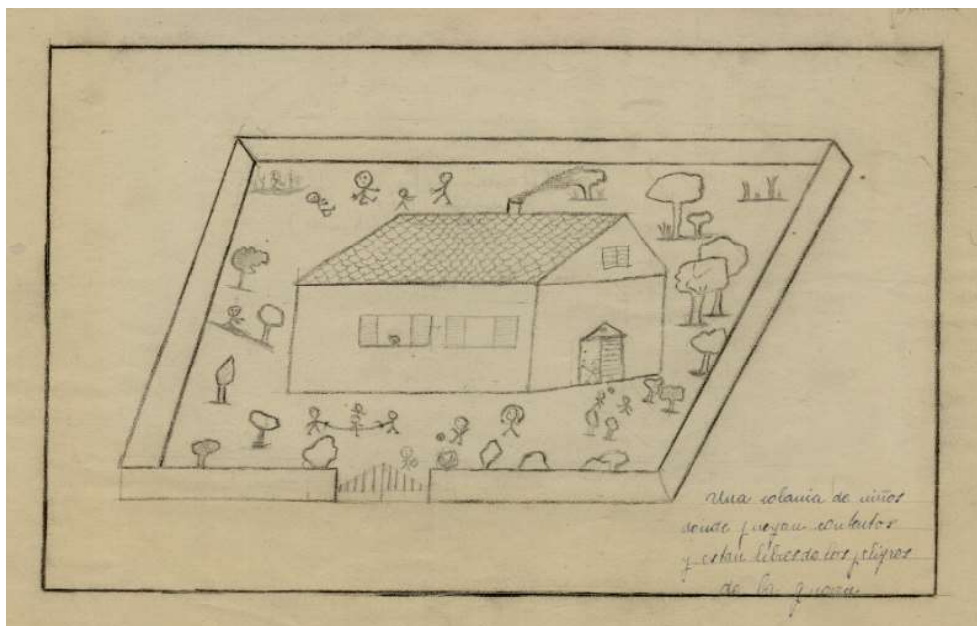
³⁹ En adelante BNE. Referencia completa del fondo: Colección Dibujos de los niños de la guerra. Cuando se consultaron, los dibujos solo podían visualizarse en las salas habilitadas del centro. Pero, actualmente, el fondo está online: <http://bdh.bne.es/bne/search/Search.do?destacadas1=Dibujos+de+los+ni%C3%B1os+de+la+Guerra&home=true> (último acceso septiembre 2023).

⁴⁰ En adelante UCSD. Referencia completa del fondo: Southworth Spanish Civil War Collection: *They Still Draw Pictures*, Mandeville Special Collections Library. Consulta online: <https://library.ucsd.edu/speccoll/tsdp/frame.html> (último acceso junio 2024).

⁴¹ En adelante UC. Referencia completa del fondo: Colección *Children's Drawing of the Spanish Civil War*, Avery Architectural & Fine Arts Library, Columbia University. Consulta online: <https://exhibitions.library.columbia.edu/exhibits/show/children/collection> (último acceso junio 2024).

La extracción y organización de la muestra del total de dibujos consultados se ha realizado en tres fases. En la primera fase se visualizaron el total de dibujos de los tres repositorios y se separaron todas las imágenes en las que puede distinguirse fehacientemente una figura humana generizada. En consecuencia, se excluyeron de la muestra tres tipos de composiciones. En primer lugar, aquellas en las que no aparecen figuras humanas. En segundo lugar, las que representan personajes fantásticos —esencialmente procedentes de cuentos— o alegorías —como la República encarnada en una figura femenina—. Finalmente, en tercer lugar, se excluyeron los dibujos en los que aparecen figuras humanas sin elementos generizadores y, por tanto, no puede determinarse el sexo-género que el autor/a les atribuye debido a la forma del dibujo. Este último conjunto es minoritario y suele tratarse de representaciones menos depuradas, monigotes sin elementos añadidos —apenas un círculo y líneas—.

Imagen 1. Ejemplo de monigotes



Juana López, «Una colonia de niños donde juegan contentos y están libres de los peligros de la guerra»⁴²

⁴² BNE, DIB/19/1/56, 1937.

En la segunda fase de compilación de la muestra se seleccionaron todas las imágenes en las que aparece al menos una figura humana femenina, de acuerdo con la atención específica a los modelos femeninos. Estas figuras pueden aparecer en solitario, con otras figuras femeninas o bien en relación a figuras masculinas. A estas se han añadido de manera selectiva un conjunto de imágenes en las que figuran hombres o niños en materias o temas recurrentes, con un fin comparativo que enriquezca el análisis.

En esta segunda fase se temió que la variable dibujante niño o niña pudiera viciar la muestra porque ellas dibujaban en mayor medida figuras femeninas y viceversa. Sin embargo, la relación equilibrada de dibujantes en cuanto a sexo ha sido un elemento menos complejo de lo esperado en un primer momento, sin que haya sido necesario aplicar correctores. El equilibrio se ha mantenido por los dibujos que relacionan figuras masculinas-femeninas y la adición del conjunto de imágenes-tipo con figuras únicamente masculinas. Así, la muestra se compone de 129 dibujos de niñas (48'31%), 120 de niños (44'94%) y 18 sin determinar (6'74%). Estos últimos son dibujos de autoría anónima o desconocida, en los que aparece una inicial seguida de los apellidos o el nombre no permite determinar el sexo del autor o autora.

Finalmente, en una tercera fase, los dibujos seleccionados que han formado la muestra se han clasificado para su análisis en tres categorías atendiendo al tipo de escena o contenido temático, en ocasiones de límites porosos o que pueden superponerse. La primera categoría, la más importante en términos cuantitativos, es la que engloba genéricamente los juegos. En ocasiones, estos juegos forman parte de un dibujo dedicado a escenas cotidianas dentro o fuera de la vida en las colonias. Sin embargo, su relevancia numérica, cómo los niños y niñas los destacan en sus pinturas y su importancia para la infancia han implicado separarlos como un tipo/categoría propia.⁴³

⁴³ Los juegos son una característica fundamental del mundo infantil y se encuentran integrados en su educación desde finales del siglo XIX. Al respecto véase Andrés Payá, «Consideraciones pedagógicas sobre los valores y posibilidades educativas del juego en la España contemporánea», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26 (2007): 299-325.

La segunda categoría la conforman las escenas bélicas, esto es, aquellos dibujos cuyo motivo principal es la guerra. Por un lado, se incluyen las imágenes que evocan batallas o el frente, de las que los niños y niñas no han podido ser testigos directos. Por otro, las escenas de retaguardia, las que aluden esencialmente a los efectos de la guerra sobre la población civil.

La tercera y última categoría se refiere a la cotidianidad, excluyendo los tipos anteriores. Son dibujos más heterogéneos, aunque todos relacionados con la vida diaria y la cotidianidad dentro y fuera de las colonias —que evocan su vida cotidiana antes del conflicto o el entorno de las propias colonias—. Tres esferas cobran relevancia: el mundo del trabajo, el hogar y la familia, y el ocio. Precisamente, su diversidad puede ser útil para adentrarnos en cómo plasman dichos mundos desde una perspectiva de género.

LOS MODELOS DE GÉNERO A TRAVÉS DE LOS DIBUJOS

Antes de atender al análisis por categorías, debemos resaltar la generización de las figuras a través de la ropa como una dinámica recurrente. Autores y autoras buscan explícitamente remarcar la diferencia sexual a partir de la indumentaria, que se convierte en el principal mecanismo para distinguir niños/niñas u hombres/mujeres, por encima incluso del cabello. Faldas/vestidos y pantalones son constantemente utilizados como vía de clasificación.⁴⁴ En ocasiones, especialmente en dibujos de niñas, se destacan las faldas o vestidos, se insiste en esta prenda, con ornamentos especiales —volantes— o con decoración y colores llamativos.⁴⁵ Solo excepcionalmente, los dibujos muestran una niña o mujer con pantalones.⁴⁶

⁴⁴ Véanse las figuras 4, 5, 6, 8, 9 o 10.

⁴⁵ Figura 2. También Teresa Vergara, «Niña», BNE, DIB/19/1/768, 1937. En otros casos, se quiere remarcar tanto que son mujeres que se dibujan los monigotes con faldas pintadas. Pilar Bonet, «Mercado», BNE, DIB/19/1/654, 1937.

⁴⁶ Véase, por ejemplo, Anónimo, «Instituto de Segunda Enseñanza Calderón de la Barca», BNE, DIB/19/1/588, 1938, donde puede verse una figura femenina en una escena urbana; y Rosario, «Niña», BNE, DIB/19/1/987, 1937, en el que se retrata a una niña en el campo con pantalones.

Imagen 2. Falda



Domingo Chamón, «Mujer con pájaro»⁴⁷

Imagen 3. Monigotes con lazos en el cabello



Luis Martínez⁴⁸

⁴⁷ BNE, DIB/19/1/495, 1938.

⁴⁸ Sin título, sin fecha. Residencia Infantil de El Alba (Ontinyent), UC, n.130. Sobre el cabello como símbolo de feminidad a lo largo de la historia puede verse Michelle Perrot, *Mi historia de las mujeres* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008), especialmente pp. 40 y 42.

En relación con estas prendas de ropa, destacan también los lazos del cabello, que se pintan incluso sobre trazos de monigotes como único recurso para señalar la distinción de géneros, en lugar del característico pelo largo como símbolo de la feminidad⁴⁹.

Juegos generizados

Cuando los juegos de niños y niñas protagonizan la escena, destacan dos circunstancias repetidas, con un factor común: el reflejo del juego como instrumento de construcción y reproducción de roles y esferas diferenciadas desde la infancia. La primera circunstancia repetida es la separación física entre niños y niñas. Aun cuando aparecen en el mismo dibujo compartiendo espacios, se enfatiza esta separación y la ausencia de interacción.⁵⁰ Son dos mundos separados de juegos distintos, y solo excepcionalmente los dibujos reflejan niños y niñas compartiendo juegos e interactuando.⁵¹

La segunda circunstancia muestra la generización de juegos y juguetes. La pelota, y especialmente el fútbol, es el juego masculino más repetido. Solo en dos ocasiones se ha localizado una representación de dos niñas con un balón, casualmente de la misma autora.⁵² Por el contrario, el principal juego con el que ellas aparecen asociadas es la comba.

Además, aparecen otros juguetes también diferenciados por género y con mucha mayor diversidad para ellos. En este sentido, los juegos masculinos suelen ser más activos y estar relacionados con el mundo del deporte y la actividad física. Los niños se divierten con canicas, bolos, flechas, peonzas, patín/monopatín o aro y palo. Juegan al «pilla-pilla», al «caballito» o al billar; corren en el campo/bosque, trepan a los árboles, se bañan y practican deportes como el boxeo, el

⁴⁹ Véase figura 3.

⁵⁰ Véase figuras 3 y 4.

⁵¹ Por ejemplo, un niño y una niña juegan al tenis o aparecen juntos en una escena de playa, con cubos y palas en la arena. Ángeles Elizalde, «Vida en la colonia», BNE, DIB/19/1/971, 1937; y Paquita Serra, «Niños en la playa», BNE, DIB/19/1/927, 1937.

⁵² Conchita Muñoz Jiménez, s.f., Centro Español Cerbère, UCSD; ídem, «Niñas jugando», BNE, DIB/19/1/945, 1937.

potro, la jabalina o el frontón. Mientras, los juegos de niñas son mucho menos diversos y activos. Excepto la rayuela/sambori o la comba, se relacionan con la estética —flores— y la maternidad —muñecas y carritos de bebés—.⁵³ En ocasiones, aparecen también en un balancín o en la piscina.⁵⁴

Imagen 4. Juegos diferenciados



Pedro del Rincón, «niños jugando»⁵⁵

La guerra no es para mujeres

En la segunda categoría los dibujos muestran nuevamente una clara separación de espacios y roles en función del género. Así, reflejan la distinción frente-retaguardia en términos de género apuntada por la

⁵³ Sobre esta generización de los juegos, véase también las figuras 3 y 4.

⁵⁴ Domiciana Cabezón Camarero, s.f., Centro Español Cerbère, UC, n. 93; Miguel Gómez, «Playing billiards», s.f., Masarrochos (sic), UCSD; Ana María Ruiz, «Colonia y juegos», BNE, DIB/19/1/823, 1937; Pedro del Rincón Palé, «Niños jugando», BNE, DIB/19/1/961, 1937; y Francisco García, «Juegos en la colonia», BNE, DIB/19/1/776, 1937.

⁵⁵ BNE, DIB/19/1/961, 1937.

historiografía sobre la Gran Guerra o la Guerra Civil Española.⁵⁶ El frente es un espacio de y para hombres, masculino y masculinizado: ocupado casi exclusivamente por hombres, con representaciones de batallas y armas, con soldados o milicianos varones como protagonistas. Excepcionalmente los hombres aparecen en el frente realizando labores como cocinar o preparar el fuego.⁵⁷

La aparición de personajes femeninos en el frente es esporádica. Cuando aparecen, están asociados a la condición de víctimas —heridas o muertas—; o con un único papel activo: las enfermeras. Un rol, en todo caso, de asistencia dentro de la división de funciones de la ciencia médica, en consonancia con los rasgos de una feminidad asociada a la ética del cuidado.⁵⁸

Por el contrario, la retaguardia es el espacio mayoritariamente femenino, de las mujeres, junto a los propios niños y niñas. Los motivos de estas escenas son muy diversos, retratan los efectos de la guerra sobre la población civil y el rol de sus personajes es habitualmente pasivo. Son escenas de evacuaciones, bombardeos o destrucciones en las que mujeres y niños son las víctimas y/o corren hacia los refugios, o se pintan escenas de evacuación.⁵⁹ También destacan las largas colas en establecimientos de alimentación donde los protagonistas indiscutibles, en este caso sí con un papel activo, son niños y niñas sin distinción de género.⁶⁰ Frente a esta habitual condición pasiva de mujeres y niños, se han localizado imágenes donde son los hombres los que activamente afrontan los efectos de la guerra: aparecen reconstruyendo desperfectos y edificios tras un bombardeo.⁶¹

⁵⁶ Nash, *Rojas*. Nash, «Republicanas en la Guerra Civil». Thébaud, «La Primera Guerra Mundial».

⁵⁷ Pilar Marcos, «Campamento de milicianos», BNE, DIB/19/1/576, 1938.

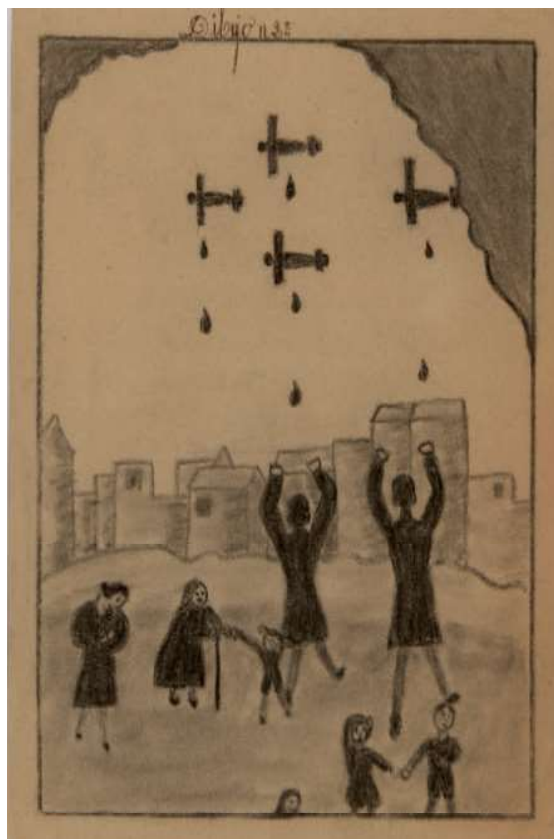
⁵⁸ Aguado, «Familia e identidades de género», especialmente p. 769. Amparito Montalbán, s.f (Alcira), UC, n. 112; Lucía García Núñez, «Evacuación de heridos», BNE, DIB/19/1/574, 1938; Anónimo, «Evacuación de heridos», BNE, DIB/19/1/587, 1938; Inés Millán, «Escena en el frente», BNE, DIB/19/1/876, 1937.

⁵⁹ Un ejemplo en figura 5.

⁶⁰ Dos ejemplos en: Antonio Prat Ocariz, s.f., Colonia Mas-Eloi (Francia), UC, n. 75; y Anónimo, «Refuge in case of bombings, 2nd», s.f, s.l., UCSD.

⁶¹ Pedro del Rincón Pials, s.f., Centro Español Cerbère, UCSD.

Imagen 5. Escena de bombardeo



Mercedes Comellas, «bombardeo»⁶²

Finalmente, una representación se repite como alegoría o símbolo de la guerra. La guerra se escenifica con dos personajes: uno masculino, representado como un soldado o miliciano muerto, un héroe mártir; y otro femenino, proyectado como una madre que llora la pérdida del hijo. Los niños y niñas llegan a expresar en el propio dibujo que las «consecuencias de la guerra» son la «muerte de un héroe y dolor de madre». Además, los mismos personajes pueden aparecer en escenas sensiblemente distintas: la madre que despidе al hijo que marcha al frente.⁶³

⁶² BNE, DIB/19/1/881, 1937.

⁶³ Véase figura 6. También Félix Sánchez del Amo, s.f., Escuela Hogar (Antella, Valencia), UC, n. 107. Julio Barniol, «Paisaje con casa», BNE, DIB/19/1/479, 1937.

Imagen 6. Símbolo-alegoría de guerra



Concepción Rodríguez, «Consequences of the war, death of a hero and the pain of a mother»⁶⁴

Aunque en ocasiones los niños y niñas pudieron ser testigos directos, posiblemente en muchos casos se trata de composiciones guiadas por adultos que cumplen una intencionalidad política/propagandística, con representaciones muy similares a otras iconografías como la cartelería.⁶⁵ En este sentido, son dibujos fantásticos o alegorías, un tipo de composición que, como se ha referido anteriormente, habría sido excluida del análisis. Sin embargo, en este caso concreto, se ha considerado pertinente su inclusión por la excepcional potencia del imaginario generizado del contexto bélico que subyace en estas alegorías: frente-retaguardia, acción-víctima, madre-hijo. Así, estas composiciones condensan la permanencia de los modelos y roles de género tradicionales.

Cotidianidad

Como se ha referido anteriormente, la tercera y última categoría la conforman dibujos más heterogéneos en sus composiciones, aunque todos relacionados con la cotidianidad, con tres ámbitos relevantes: el mundo del trabajo, el hogar y la familia, y el ocio.

⁶⁴ Sin fecha. Massarrochos (sic) nº11, UCSD.

⁶⁵ Véase al respecto Valero, «Educación republicana y politización».

En el primer caso, el mundo laboral aparece muy relacionado con el escolar de estos menores. Para aquellos que estaban en colonias, allí confluían el trabajo de los adultos con el aprendizaje de los menores. Y, en estas escenas, en no pocas ocasiones las figuras son masculinas o femeninas según la actividad/tarea desarrollada. Las niñas aparecen en talleres de costura, junto a sus maestras o se dibujan mujeres cocinando.⁶⁶ Por su parte, los niños y hombres son los protagonistas de talleres de carpintería o alfarería.⁶⁷

Esta distinción por género de las actividades representadas se repite en otros dibujos donde los protagonistas son los adultos. Generalmente, las maestras son mujeres. O con el título «escenas de la vida en la residencia» aparece un hombre dedicado a la construcción y una mujer con una máquina de escribir en la oficina.⁶⁸ Además, únicamente se han localizado dibujos en los que aparecen niñas en tareas de limpieza con escobas o cubos.⁶⁹

Imagen 7. La vida en las colonias



Pilar Marcos, «Escenas de la vida en la Residencia Infantil de Bellús»⁷⁰

⁶⁶ María Pascual Valladolid, s.f., Colonia Lobosillo (Murcia), UC, n. 13; Anita Ayestarán, s.f, Colonia infantil de Bayona, UCSD; Francisca Bravo Gómez, «Cosiendo en la colonia», BNE, DIB/19/1/657, 1937; Manolita Gurruchaga, «En mi taller de modistas», BNE, DIB/19/1/660, 1937; Gloria Boada, «Madre planchando», BNE, DIB/19/1/840, 1937.

⁶⁷ Alfonso González, «Después de la guerra», s.f., Massarrochos (sic) y Miguel Solana, «Our pottery workshop», s.f., s.l., UCSD; Pompeyo Menéndez, «Los niños trabajan», BNE, DIB/19/1/533, 1937.

⁶⁸ Véase figura 7.

⁶⁹ Asunción Acín y Pilar Muro, s.f., Colonia Escolar Estadilla (Huesca), UC, n. 23 y 40.

⁷⁰ BNE, DIB/19/1/579, 1938.

Sin embargo, a diferencia de las escenas cuyo eje son los juegos, la separación física y la distinción de roles no es predominante. Es más habitual que niños y niñas compartan el espacio y la actividad representada. Por ejemplo, en las representaciones de las aulas, donde aparecen dos pupitres con un niño y una niña; en excursiones al campo o en retratos de jardín cuidando las plantas o portando pozales de agua.⁷¹

A este respecto, Mary Nash incide en que la asistencia infantil era un campo en el que se podían haber introducido nuevos modelos. Sin embargo, a pesar de que se crearon hogares mixtos, la socialización y educación de los niños siguió pautas tradicionales y cumplió con los roles de género, reforzando normas de conducta y valores sociales tradicionales. La autora pone precisamente como ejemplo la división sexual de roles que se observa en reportajes del momento y documentos gráficos, con chicas desempeñando labores domésticas y chicos realizando trabajos manuales.⁷²

El reflejo del mundo laboral en los dibujos no se circunscribe únicamente al interior de las colonias, sino que los menores también reflejan lo que observaban fuera de ellas o el entorno en el que habían vivido antes de la evacuación. Destacan cuantitativamente las escenas de trabajos propios del campo, relacionadas con la agricultura y la ganadería.⁷³ En estas, las labores aparecen claramente delimitadas en función del género.

El motivo más representado es la figura del campesino arando el campo.⁷⁴ Dentro de la misma composición o en otras escenas, aparecen también hombres sembrando, podando árboles, recogiendo aceitunas o

⁷¹ Para las excursiones, Carmen Horcajada Rojas, s.f, Residencia Infantil nº 3 de Villajoyosa (Alicante), UCSD. Las escuelas en Jorge Planas y M^a Teresa Lloveras Trébol, s.f, Centro Español Cerbère, UCSD; y Victoria del Rosario, «Escuela», BNE, DIB/19/1/1145, 1937. Las escenas de jardín en Eufemia Rincón «Jardín», BNE, DIB/19/1/533, 1938.

⁷² Mary Nash, *Rojas*, especialmente p. 156.

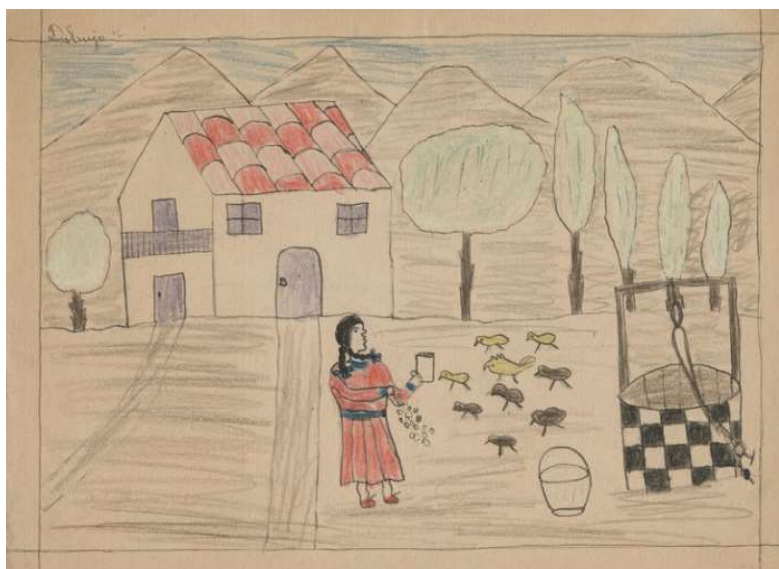
⁷³ Una parte de estas imágenes plasmaba el espacio que rodeaba a las colonias en las que vivían los escolares. Por eso, son frecuentes los paisajes agrícolas y arquitectónicos típicos de la costa mediterránea. Antonio Esteban, «Barracas de la huerta», BNE, DIB/19/1/533, 1937; y F. Bodeguero, «Cosas que veo en El Perelló», BNE, DIB/19/1/687, 1937. Únicamente se ha localizado una imagen de pesca. Manuel López, «Pescadores», BNE, DIB/19/1/671, 1937.

⁷⁴ Algunos ejemplos: Plácido Ruiz, «Vida en el pueblo», BNE, DIB/19/1/677, 1937; Luis Bermejo, «Preparando la tierra», BNE, DIB/19/1/129, 1937; Pepita Casado Gauderats, s.f, Colonia Familiar Grupo Alfredo Calderón de Madrid, Chirivella (Valencia), Juan Verdager, s.f., Centro Español

en campos de arroz y huertas. Otras tareas agrícolas desarrolladas por hombres en los dibujos infantiles son la preparación de leña (talar, partir, transportar) o, en menor medida, el pastoreo.⁷⁵

Por su parte, mujeres y niñas se ocupan de alimentar a los animales, una tarea complementaria y asociada al mundo de lo doméstico. En ocasiones, los propios dibujos enfatizan esta condición de labor doméstica, asociándola explícitamente con otras referencias —que aparezca ropa tendida al fondo—; o insertándola en un espacio de la casa —dentro, en un patio o corral— o cercano a la misma.⁷⁶

Imagen 8. Alimentando pollos



Carmen Viñals Llorella. Fuente: UCSD⁷⁷

Cerbère, y Pablo Márquez Martínez, s.f., Colonia Lobosillo (Murcia), UC, n. 103, 88 y 46; y Alejandro Chilian, «In times of peace», s.f., Instituto-Escuela de Valencia, UCSD.

⁷⁵ Eugenio Gurruchaga, «Trabajando en la huerta», BNE, DIB/19/1/1083,1937; Ramón Martínez, «Poda de árboles», BNE, DIB/19/1/121,1937; Carmen Sierra, «Hombre con leña», BNE, DIB/19/1/23,1937; Justo Antigüedad, «Preparándose para el invierno», BNE, DIB/19/1/128,1937; y Manolita Gurruchaga, «The rice-fields», s.f, Massarrochos (sic), UCSD.

⁷⁶ Véase figura 8. Manolita Moreno, s.f., Colonia Infantil de Bayona, UCSD; Manolo Moreno, «La masía», BNE, DIB/19/1/1120, 1937; Ángeles Arnáiz, «Corral», BNE, DIB/19/1/879,1937; Fermina Díaz, «Niña con vaca», BNE, DIB/19/1/476,1937.

⁷⁷ Sin título, sin fecha. Centro Español Cerbère, UCSD.

La subversión de estos roles de género es anecdótica en términos cuantitativos. Pero existe y permite observar la porosidad entre lo masculino y lo femenino, los límites más difusos en el trabajo del mundo rural. Así, por ejemplo, podemos ver representadas una pastora con tres ovejas, un chico dando de comer a los animales mientras una mujer cose, o una mujer transportando leña con una mula cargada de sarmientos en las alforjas.⁷⁸ De este modo, se contempla una imagen quizás más verosímil del trabajo en el mundo rural, más cercana a aquello que pudieron experimentar los menores, en el que hombres, mujeres y niños podían realizar la misma tarea según el momento del día o del año, u otras complementarias, vinculadas y relacionadas. De hecho, la presencia femenina en los momentos de mayor carga de trabajo —por ejemplo, la recolección— era bastante habitual.⁷⁹

Por su parte, en el mundo urbano la división del trabajo aparece aún más marcada. Los hombres son conductores de autobuses, albañiles o trabajan en hornos de carbón.⁸⁰ Mientras, las mujeres son vendedoras —ambulantes y en mercados— o trabajan en talleres de ropa. Cuando aparecen como secretarias u oficinistas, suele haber a su lado una figura masculina, distinguida, con la que se remarca su subordinación.⁸¹

Además, los trabajos desempeñados por figuras femeninas —mujeres o niñas— más repetidos son tareas domésticas. Un conjunto de actividades adscritas al ámbito del hogar, al mundo de lo doméstico y, por tanto, propias de mujeres y de lo femenino. Estas actividades no estaban

⁷⁸ Adela Márquez, «Pastora», BNE, DIB/19/1/511, 1937; Juan Miragall, «Barracas valencianas», BNE, DIB/19/1/815, 1938; Marcos Domínguez, «Mujer con caballo», BNE, DIB/19/1/1068, 1937.

⁷⁹ Teresa M^a Ortega, «“¡No vayáis a la ciudad!” El éxodo rural femenino en España (1900-1930): Aproximación a sus causas y a sus consecuencias», in ed. Teresa M^a Ortega, *Jornaleras, campesinas y agricultoras: la historia agraria desde una perspectiva de género* (Zaragoza: PUZ, 2015), 171-214. Sin embargo, es excepcional la aparición de una figura femenina en una escena de recolección y cosecha. En este sentido, se puede destacar la imagen de un campesino varón (con pantalones) que recoge el fruto de los árboles, junto a una figura femenina (con vestido y pelo largo) que aparece sujetando una naranja encima de una caja. Es difícil delimitar si se trata de una chica que también está recolectando o simplemente ha ido a ver la tarea, pudiendo ser la propia dibujante. Maruja Barrera, «Orange harvest», s.f, Massarrochos (sic), UCSD.

⁸⁰ José López, «Un horno de carbón», BNE, DIB/19/1/782, 1937; Manuel Ferrer, «Altos hornos en Bilbao», BNE, DIB/19/1/986, 1937.

⁸¹ Juan Ezquerro, s.f, Residencia Infantil de Onteniente (Valencia), UC, n. 144; Conchita Rodríguez, «El trabajo de la mujer en la retaguardia», BNE, DIB/19/1/662, 1937; y Luisa García, «Vendedoras ambulantes», BNE, DIB/19/1/1075, 1937.

reconocidas como trabajo cuando se desarrollaban en el seno de la familia. Y, cuando se desarrollaban fuera del propio hogar, se caracterizaban por su eventualidad y precariedad, por la acumulación de varias de estas ocupaciones a tiempo parcial, por la ausencia de reconocimiento como profesión y por su percepción de complemento, un suplemento al jornal aportado por el varón.⁸²

Así, los dibujos recogen numerosas escenas de mujeres, también niñas, que, sobre todo, lavan, tienden y planchan ropa. O que cogen agua del pozo o fuentes y la transportan.⁸³ De nuevo, como en las tareas agrícolas desarrolladas por figuras femeninas, en ocasiones se enfatiza su adscripción doméstica insertando la escena en el patio de una casa o en un balcón, o acompañándola de otros elementos —una casa al fondo o cercana, otra actividad—.

Imagen 9. Mujer y hogar



Eduardo Vicente⁸⁴

⁸² Nash, *Mujer, familia y trabajo*. Eider de Dios, «Abnegadas, monárquicas, intelectuales, sindicalistas y delatoras. Las trabajadoras del servicio doméstico, sus representaciones y movilizaciones», *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea*, 18 (2020): 517-550. Teresa M^a Ortega y Ana Cabana, «Haberlas, haylas»: campesinas en la historia de España en el siglo XX (Madrid: Marcial Pons, 2021).

⁸³ Véase figura 9. María Sánchez Ruiz, 19/1/1938, Instituto de Segunda Enseñanza Lagasca (Madrid) y Arcadio Selma, enero de 1938, Valencia, UCSD; Luis Castro, «Casa rural», BNE, DIB/19/1/1055, 1937; Pilar Marcos, «La vida en la Residencia Infantil de Bellús», BNE, DIB/19/1/578, 1938; Antonia Terra, «Niña tendiendo ropa», BNE, DIB/19/1/929, 1937.

⁸⁴ Sin título, sin fecha, sin identificación de espacio. UCSD. Otros ejemplos en: María Durán, «Mujer lavando ropa», BNE, DIB/19/1/955, 1937; y M^a Luz Escudero, «Pueblo», BNE, DIB/19/1/21, 1937.

Igualmente, la asociación de las mujeres a la maternidad y la atención a la infancia es directa. Los dibujos repiten el momento de entrada-salida, ir o volver, de escuelas e institutos, con los niños y niñas siempre acompañados por mujeres.⁸⁵ También son mujeres las que empujan carritos de bebé o llevan a los menores cogidos de la mano.⁸⁶

Esta distinción de roles culmina en las representaciones de la familia en su conjunto. En el interior del hogar familiar las composiciones distinguen tres tipos de figuras, con roles diferenciados: los hombres, que vuelven de trabajar o descansan leyendo el periódico; los niños y niñas, que juegan; y las mujeres, que ponen la comida en la mesa, barren o cocinan.⁸⁷ La misma diferenciación observamos en las escenas de la familia fuera de casa. Por ejemplo, en las escenas de campo los hombres descansan o beben, mientras las mujeres preparan la comida o se ocupan de los menores.⁸⁸

Imagen 10. División de tareas



Inés Millán Romeo, «Vida antes de la guerra»⁸⁹

⁸⁵ Miren Gárate, s.f, Colonia infantil de Bayona, UCSD; Antonio Domínguez, «Edición de mi vida antes de la guerra», BNE, DIB/19/1/729, 1937.

⁸⁶ Guillermo García Montaña, s.f, Bellús (Valencia), UC, n. 143; F. Pozo, enero de 1938, Valencia; Adoración de Alba, 14 de octubre de 1937, Guarderías Infantiles del Socorro Rojo; José Ayestarán, s.f, Colonia infantil de Bayona; y M^a Dolores Sanz, s.f, Centro Español Cerbère, todos ellos en UCSD; y Carlos Sanz Herranz, «Evacuación en tren», BNE, DIB/19/1/581, 1938.

⁸⁷ Véase figura 10. Manolita Ruvio (sic), s.f., Guarderías Infantiles del Socorro Rojo, Cuenca, UCSD; Magdalena García Hernández, «Labores domésticas», BNE, DIB/19/1/959, 1937; Ricardo Prat, «Mi madre la mañana de mi evacuación», BNE, DIB/19/1/976, 1938.

⁸⁸ Rafaela López Mora, «Comida en el campo», BNE, DIB/19/1/665, 1937. Alejandro Manjón, «La familia pasa la tarde en el campo», BNE, DIB/19/1/537, 1937.

⁸⁹ BNE, DIB/19/1/874, 1937.

Finalmente, esta tónica general tiene una única excepción cuando los menores dibujan escenas de ocio en la ciudad, donde no se aprecia generización explícita de espacios o roles. Hombres, mujeres, niños y niñas acuden al cine o a un espectáculo musical o teatral todos juntos. El único elemento empleado para la distinción por géneros es el vestuario, como señalábamos al inicio de este apartado.⁹⁰

CONCLUSIONES

Los dibujos continúan siendo la principal forma de expresión y comprensión infantil. Los niños y niñas los utilizan para mostrar su mundo interior, sus gustos, deseos o preferencias. Y a los adultos les sirven tanto para comprender mejor a dichos menores como para hacer que estos asienten determinadas concepciones que se les quiere inculcar. Por ello, esos mismos dibujos son una fuente histórica de gran importancia. Por un lado, para indagar en las visiones, deseos e interferencias adultas en los menores. Por otro, para analizar el mundo que rodeaba a dichos menores y que ellos se encargan de representar.

En este caso, los dibujos han permitido observar y reflexionar sobre el orden de género que niños y niñas proyectan: qué roles y estereotipos reproducen o si hay una distinción de esferas masculina-femenina. Aunque muestran una menor intervención adulta que en otros casos, nos hacen ver una imagen concreta del mundo infantil: aquella que los adultos demandan y en la que los niños y niñas imprimen tanto su voluntad como su deseo de agradar a dichos adultos. Por ello, constituyen una vía óptima tanto para observar una realidad de separación de esferas en la que viven, como para analizar cómo estos menores interiorizan y reproducen los estereotipos de géneros que los rodean, aprenden y les influyen.

La Segunda República posibilitó una serie de tendencias que constituirían condiciones necesarias, pero insuficientes, para un amplio y profundo cambio en las relaciones de género. Las transformaciones dieron lugar a un marco más igualitario de acción política y social, pero no fueron suficientes para asentar los cambios de las estructuras mentales.

⁹⁰ Juan Ezquerro, s.f, Residencia Infantil de Onteniente (Valencia), UC, n. 144; Julián Rodríguez, s.f, Bayona (Francia), UC, n. 148; Pilar Marcos, «Banda de música en el parque», BNE, DIB/19/1/577, 1938.

Posteriormente, el conflicto bélico actuó de catalizador. La República en guerra fue un momento de aceleración de cambios, incluso rupturas, en las relaciones sociales, incluidas las de género. Pero también podemos observar incluso más resistencia y menor presencia de los esquemas alternativos a los tradicionales, apoyados estos últimos por los principales actores de la retaguardia republicana.

Los frutos de este esfuerzo por mantener el orden de género se traducen en la casi ausencia de dibujos que reflejen dichas alternativas, que sí estuvieron presentes, aunque de manera muy minoritaria, tanto en la cartelística como en la fotografía. Así, a pesar de los cambios legales y políticos, el mensaje que nos transmiten los dibujos infantiles elaborados durante la Guerra Civil es de límites-continuidades: los modelos y su representación no se habían modificado sustancialmente.

En este sentido, una ausencia llamativa es la imagen por antonomasia de la ruptura de los estereotipos tradicionales al comienzo de la Guerra Civil: la miliciana. Su figura es representativa de la revolución en la retaguardia republicana tras el golpe de Estado desde varios puntos de vista, fue magnificada por la propaganda y estaba omnipresente en publicaciones y fotografías —tanto de aquellos que la apoyaban como de sus detractores—. Por ello, parece verosímil que una de las imágenes que los niños de la guerra pudieran tener del conflicto era el de estas mujeres soldado.

Pero no aparecen en los dibujos consultados. Los niños y niñas no retrataron milicianas, lo que hace pensar en la voluntad de ocultación de dichas imágenes subversivas desde un punto de vista de género. Y, frente al argumento de que no todos podrían llegar a ver una, debe confrontarse que se debió más a la voluntad de los adultos, pues tampoco presenciaron buena parte de las escenas o armas de guerra que sí reproducen —tuvieron que ver imágenes y fotografías de los mismos para poder llegar a dibujarlas—.

A esta ausencia, se añaden otros elementos apuntados en el análisis como la generización de juegos y juguetes, la imagen de una mujer pasiva y víctima de la guerra o la distinción por género de las actividades representadas para la vida diaria. En la misma línea, es llamativa la ausencia de referencias a la movilización y al importante papel de las

mujeres en el esfuerzo bélico desde la retaguardia, reconocido política y socialmente desde el propio contexto bélico. No se han localizado en los dibujos alusiones ni intentos de reforzar la imagen de una mujer activa, necesaria para el trabajo, la guerra y la victoria.

En definitiva, los dibujos nos permiten seguir observando y reflexionando sobre esa doble dinámica ya apuntada por la historiografía: aunque una de las características fundamentales de la Segunda República fueron los cambios que implicó para las mujeres y las relaciones de género, las permanencias en las concepciones sociales de la masculinidad y la feminidad y otros límites frenaron los avances. Y en ello la escuela pudo funcionar como mecanismo de reproducción de los roles y estereotipos tradicionales, de los límites y continuidades; más que de cambio, subversión o transgresión. Así, los dibujos infantiles analizados apuntan a que ni siquiera en un contexto de cambio generalizado y de rupturas sociales, políticas, económicas y culturales respecto al pasado fue posible el cuestionamiento de dichos modelos; ni parece que se dio cabida a esas nuevas formas de feminidad y masculinidad dentro del aparato escolar.

Notas sobre los autores

SERGIO VALERO GÓMEZ es profesor titular del Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universitat de València. Su investigación se ha centrado en el socialismo español y valenciano durante la década de 1930, especialmente sobre su radicalización, sus conflictos internos y sus relaciones con la democracia y el reformismo, incluyendo el educativo. De su producción cabría destacar los libros *Republicanos con la Monarquía, socialistas con la República. La Federación Socialista Valenciana durante la Segunda República y la Guerra Civil* (PUV, 2015) y *Ni contigo ni sin ti. Socialismo y republicanismo histórico en la Valencia de los años treinta* (Alfons el Magnànim, 2015). Es, además, editor de varias obras colectivas y autor de numerosos artículos en revistas científicas, como *Historia del Presente*, *Historia Social*, *Ayer*, *Pasado y memoria: revista de historia contemporánea* y *European History Quarterly*, y capítulos de libro. Actualmente dirige, junto al Dr. Aurelio Martí Bataller, el proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación *El antifascismo socialista en el periodo de entre-guerras: municipalismo, reformismo y nación en el sur de Europa*.

MÉLANIE IBÁÑEZ DOMINGO es profesora ayudante doctora en el Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Valencia. Sus trabajos se han ocupado de la represión de posguerra desde una perspectiva de género. En concreto, se ha focalizado en analizar la aplicación de la Ley de Responsabilidades Políticas sobre y a partir de las mujeres afectadas en la provincia de Valencia. Además del libro *Seguimos siendo culpables: la Ley de responsabilidades políticas contra las mujeres en Valencia (1939-c.1948)* (PUV, 2021), sus trabajos han sido publicados en revistas como *Vínculos de Historia*, *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, *Studia Historica. Historia Contemporánea*, y *Arenal: Revista de historia de las mujeres*. Recientemente se ha interesado también por el control moral cotidiano y la persecución de identidades y prácticas sexuales consideradas reprobables, y punibles, por la dictadura franquista.

REFERENCIAS

- Aguado, Ana, y M^a Dolores Ramos, *La modernización de España (1917-1939): cultura y vida cotidiana*. Madrid: Síntesis, 2002.
- Aguado, Ana, «Familia e identidades de género. Representaciones y prácticas (1889-1970)». En *Familias: historia de la sociedad española: del final de la Edad Media a nuestros días*, editado por Francisco Chacón y Joan Bestard, 743-808. Madrid: Cátedra, 2011.
- Aguado, Ana, M^a Carmen Agulló y Luz Sanfeliu, «Mujeres y Guerra Civil: política, cultura y educación en la Valencia capital de la República». En *Y Valencia fue capital de España. Vol 1. La vida en la capital del antifascismo (1937-1937)*, editado por Javier Navarro y Sergio Valero, 129-151. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020.
- Agulló, Carmen (ed.), *Educuar en temps de guerra (II). Conferències, relatories i homenatges*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2018.
- Alted, Alicia, «Las consecuencias de la Guerra Civil en los niños de la República: de la dispersión al exilio». *Espacio, tiempo y forma. Serie V. Historia Contemporánea* 9 (1996): 207-228.
- Alted, Alicia, y Roger González, *A pesar de todo dibujan... La Guerra Civil vista por los niños*. Madrid: Biblioteca Nacional, 2006.
- Ballarín, Pilar, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis, 2001.
- Ballarín, Pilar, «La educación de la mujer española en el siglo XIX». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 8 (1989): 245-260.

- Ballarín, Pilar, «La construcción de un modelo educativo de utilidad «doméstica»». En *Historia de las mujeres en Occidente*, vol. 4, El siglo XIX, dirigida por Georges Duby y Michelle Perrot, 599-612. Madrid: Taurus, 1993.
- Ballarín, Pilar, «La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 26 (2007): 143-168.
- Ballarín, Pilar, y Ana Iglesias, «Feminismo y educación. Recorrido de un camino común». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 37 (2018): 37-67.
- Ballesteros Usano, Antonio, «Instrucción pública», *Labor educativa de la República Española durante la guerra*. Valencia: Gráficas Vives Mora, 1937.
- Braster, Sjaak, y M^a del Mar del Pozo, «Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): the images of the community ideal». *Paedagogica Historica*, 51-4 (2015): 455-477.
- Burke, Peter, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2001.
- Calzado, Antonio y Bernat Martí: *Revolució i guerra a Gandia*. Simat de la Vall-digna: La Xara, 2017.
- Cortada Andreu, Esther, «De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad». *Cuadernos de Pedagogía* 286 (1999): 43-47.
- Cruz, José Ignacio, «Valencia, capital de la infancia evacuada». En *Y Valencia fue capital de España. Vol 2. La ciudad de los sabios. Valencia, capital de la educación y la cultura*, editada por Javier Navarro y Sergio Valero, 47-69. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020.
- Crego, Rosalía, «Las colonias escolares durante la Guerra Civil». *Espacio, tiempo y forma. Serie V. Historia Contemporánea* 2 (1989): 299-338.
- De Dios, Eider, «Abnegadas, monárquicas, intelectuales, sindicalistas y deladoras. Las trabajadoras del servicio doméstico, sus representaciones y movilizaciones». *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea* 18 (2020): 517-550.
- Del Pozo, M^a del Mar, *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Del Pozo, M^a del Mar, y Sara Ramos, «Ir a la escuela en guerra: el reflejo de la cotidianidad en los cuadernos escolares». *Cultura escrita y Sociedad* 4 (2007): 129-170.
- Del Pozo, M^a del Mar, «La infancia en peligro: Las colonias escolares en Valencia (1936-1939)». En *Valencia capital cultural de la República*, editado por Manuel Aznar, Josep Lluís Barona y Javier Navarro, 507-542. Valencia: PUV, 2008.
- Duroux, Rose, y Catherine Milkovitch-Rioux, *J'ai dessiné la guerre. Le regard de Françoise et Alfred Brauner*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2011.

- Duroux, Rose, «Dibujar en tiempos de guerra y exilio». En *Educar en temps de guerra (II). Conferències, relatories i homenatges*, editado por Carmen Agulló, 49-77. Valencia: Tirant lo Blanch, 2018.
- Duroux, Rose, «El dibujo infantil en las guerras del siglo XX». *Travaux et Documents Hispaniques, TDH*, 7 (2016).
- Escrivá, Cristina, y Rafael Maestre, *De las negras bombas a las doradas naranjas. Colonias escolares, 1936-1939*. Tavernes Blanques: Eixam Edicions, 2011.
- Fernández Soria, Juan Manuel, *Educación y cultura en la Guerra Civil (1936-1939)*. Valencia: Nau Llibres, 1984.
- Fernández Soria, Juan Manuel, «La asistencia a la infancia en la Guerra Civil: las colonias escolares». *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria* 6 (1987): 83-128.
- Fernández Soria, Juan Manuel, *Educación, socialización y legitimación política. España, 1931-1970*. Valencia: Tirant lo Blanch, 1998.
- Fernández Soria, Juan Manuel, y Alejandro Mayordomo (eds.), *Educación, guerra y revolución, Valencia, 1936-1939*. Valencia: PUV, 2007.
- Flecha, Consuelo, «Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza (1910-1940)». *Revista de Educación*, número extraordinario (2000): 269-294.
- Flecha, Consuelo, «Políticas y espacios para mujeres en el origen y desarrollo del sistema educativo español». *Bordón* 65 (2013): 75-89.
- Folguera, Pilar, «Las mujeres en la España contemporánea». En *Historia de las mujeres en España*, editado por Elisa Garrido, 417-525. Madrid: Síntesis, 1997.
- Grosvenor, Ian, «On Visualising Past Classrooms». En *Silences & Images: The Social History of the Classroom*, editado por Ian Grosvenor, Martin Lawn y Kate Rousmaniere, 83-104. Nueva York: Peter Lang, 1999.
- Hernández Merino, Ana, «Las hebras para hilvanar la vida: el dibujo del dolor». *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 1 (2006): 79-96.
- Lázaro, Luis Miguel, «Las universidades populares de la FUE como modelo de educación popular en la España republicana (1932-1938)». En *Y Valencia fue capital de España. Vol 2. La ciudad de los sabios. Valencia, capital de la educación y la cultura*, editado por Javier Navarro y Sergio Valero, 97-120. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020.
- Lines, Lisa Margaret, *Milicianas: women in combat in the Spanish Civil War*. Lanham: Lexington Books, 2012.
- Mayeur, Françoise, «La educación de las niñas: el modelo laico». En *Historia de las mujeres en Occidente, vol. 4. El siglo XIX*, dirigido por Georges Duby y Michelle Perrot, 253-270. Taurus, Madrid, 1993.
- Mayordomo, Alejandro, *Socialización, educación y clases populares*. Valencia: Universidad de Valencia, 1995.

- Mayordomo, Alejandro, y Juan Manuel Fernández Soria, *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2008.
- Meda, Juri, «Propaganda a mano libera. I disegni dei bambini spagnoli durante la Guerra Civile». *Storie in Movimento. Rivista di storia della conflittualità sociale* 10 (2006): 74-81.
- Meda, Juri, «Sgorbi e scarabocchi. Guida ragionata alle collezioni storiche di disegni infantili». *History of Education & Children's Literature* II-1 (2007): 349-372.
- Moreno, Mónica, «Republicanas y República en la guerra civil: encuentros y desencuentros». *Ayer* 60 (2006): 165-195.
- Mary, Nash, *Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil*. Madrid: Taurus, 1999.
- Nash, Mary, «Republicanas en la Guerra Civil: el compromiso antifascista». En *Historia de las mujeres en España y América Latina. Del siglo XX a los umbrales del XXI*, dirigido por Isabel Morant. Madrid: Cátedra, 2006.
- Mary, Nash, *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)*. Barcelona: Anthropos, 1983.
- Ortega, Teresa M^a, «¡No vayáis a la ciudad!». El éxodo rural femenino en España (1900-1930): Aproximación a sus causas y a sus consecuencias». En *Jornaleras, campesinas y agricultoras: la historia agraria desde una perspectiva de género*, editado por Teresa M^a Ortega, 171-214. Zaragoza: PUZ, 2015.
- Ortega, Teresa M^a, y Ana Cabana, «*Haberlas, haylas*»: *campesinas en la historia de España en el siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2021.
- Padrós Núria, et al., «The Spanish Civil War as seen through children's drawings of the time». *Paedagogica Historica* 51-4 (2015): 478-495.
- Palacio Lis, Irene, *Mujeres ignorantes: madres culpables: adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX*. Valencia: Universitat de València, 2003.
- Palacio Lis, Irene, «Mujeres aleccionando a mujeres. Discursos sobre la maternidad en el siglo XIX». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 26 (2007): 111-142.
- Payá, Andrés, «Consideraciones pedagógicas sobre los valores y posibilidades educativas del juego en la España contemporánea». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 26 (2007): 299-325.
- Perrot, Michelle, *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- Pignot, Manon, «Postface. Le dessin, source incontournable pour renouveler l'histoire de l'enfance en guerre». En *J'ai dessiné la guerre. Le regard de Françoise et Alfred Brauner*, editado por Rose Duroux y Catherine Milkovitch-Rioux, 147-150. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2011.

- Ramos, Sara, «La educación de la mujer durante la Guerra Civil en contextos rurales y urbanos». *Sarmiento* 7 (2003): 99-128.
- Robles, Victoria, «Dos siglos de conquistas por la igualdad. La educación de las mujeres en los siglos XIX y XX». *Andalucía en la historia* 3 (2015): 14-17.
- Salinas, Carlos, «Lugares de memoria de la guerra civil. Las colonias infantiles en la provincia de Alicante». *CLIO. History and History teaching* 40 (2014).
- Sánchez Blanco, Laura, «La educación femenina en el sistema educativo español», *El futuro del pasado* 3 (2012): 255-281.
- Sánchez Blanco, Laura, «Free Women in the Spanish Civil War. Cultural and Professional Training in the Region of Catalonia». *HSE-Social and Educational History* 6, 3 (2017): 290-313.
- Scanlon, Geraldine M., «La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 6 (1987): 193-208.
- Sierra, Verónica, *Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil*. Madrid: Taurus, 2009.
- Sierra, Verónica, y M^a del Mar del Pozo, «Desde el 'paraíso' soviético. Cultura escrita, educación y propaganda en las redacciones escolares de los niños españoles evacuados a Rusia durante la Guerra Civil Española». *História da Educação* 28 (2009): 187-238.
- Subirats, Marina, «Entorn de la discriminació sexista a l'escola». *Papers: revista de sociologia* 9 (1978): 33-53.
- Thébaud, Françoise, «La Primera Guerra Mundial: ¿la era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual?». En *Historia de las mujeres en Occidente*, vol. 5, dirigida por Georges Duby y Michelle Perrot, 31-90. Madrid: Taurus, 1993.
- Valero, Sergio, «Educación republicana y politización: los dibujos infantiles durante la Guerra Civil». *Historia social* 94 (2019): 97-113.
- Widlöcher, David, *Los dibujos de los niños. Bases para una interpretación psicológica*. Barcelona: Herder, 1988.
- Yusta, Mercedes, «La Segunda República: significado para las mujeres». En *Historia de las mujeres en España y América Latina. Del siglo XX a los umbrales del XXI*, dirigida por Isabel Morant. Madrid: Cátedra, 2006.