

## ¿ALGUIEN HABLARÁ DE NOSOTRAS CUANDO HAYAMOS MUERTO? SOBRE GÉNERO, FRANQUISMO Y DIDÁCTICA<sup>1</sup>

Mélanie Ibáñez Domingo  
melanie.ibanez@uv.es  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Recibido: 29 de febrero de 2016

Aceptado: 9 de abril de 2016

### Resumen

En el presente artículo se aborda una reflexión general en torno a la inclusión o invisibilización de la variable “género” en las aulas y sus posibles consecuencias, así como a algunas investigaciones que se han aproximado a la temática. Posteriormente se centra en las aportaciones realizadas desde la historiografía y en un periodo con un significado muy concreto para las mujeres: el denominado primer franquismo. Se analiza la conexión a este respecto entre las investigaciones históricas y su traslación o no al ámbito de la enseñanza a través de la disección cualitativa de las unidades didácticas de dos manuales escolares. En este caso, de la materia común de Segundo de Bachillerato “Historia de España”.

Palabras clave: mujeres, género, historiografía, franquismo, manuales escolares.

### Abstract

In this article we make a general reflection on the inclusion or invisibility of the variable “gender” in the classroom and its potential consequences, as well as to some investigations that have approached the subject. Then it focuses on the contributions from historiography and in a period with a very specific meaning for women: the so-called first francoism. The connection in this regard between historical research and its translation or not to the field of education is analyzed through qualitative dissection of didactic units of two textbooks. In this case, the common subject of last year of high school “History of Spain”.

Keywords: women, gender, historiography, francoism, textbooks.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte del proyecto HAR 2014-57392: *Transiciones, movimientos sociales y democracia en el siglo XX. España en perspectiva comparada*. Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y por los fondos FEDER. Mi agradecimiento al profesor Carlos Fuertes Muñoz por sus comentarios y observaciones a este texto.

En 1995 se estrenaba en España, dirigida por Agustín Díaz, una película con un nombre rotundo: “Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto”. Aunque su contenido no ocupa las siguientes líneas, su título no deja de ser, cuanto menos, evocador; y de invitarnos a la reflexión. ¿Desaparecen las mujeres del pasado en las aulas y los manuales? ¿Qué implicaciones conlleva esta desaparición? A lo largo de estas páginas trataremos de ofrecer una reflexión –cada vez más necesaria, pocas veces planteada- en torno a dónde están las mujeres, qué lugares ocupan y qué imaginario en clave de género nos proyectan los manuales escolares. Nos centraremos en un recorrido que transite desde la historiografía a las aulas en un periodo reciente y con un significado muy concreto para las mujeres: la dictadura franquista en su primera década de vida; momento en el que se apuntalaron las vigas de ese *Nuevo Estado* que duró casi cuarenta años.

En definitiva, un análisis cualitativo que pretende enfatizar en esa reflexión general de la inclusión o no de la variable “género” en los procesos de aprendizaje en las aulas, así como en la calidad y consecuencias de la ocultación o aparición de las mujeres en los manuales escolares. Se profundiza asimismo en el contenido de dos manuales escolares de la materia “Historia de España” de Segundo de Bachillerato, prestando especial atención a la traslación o no de las investigaciones en torno al denominado primer franquismo. La elección de esta unidad didáctica se debe a la importancia histórica de un periodo con un significado muy particular para las mujeres y próximo en el tiempo. Sin embargo, el énfasis de las siguientes líneas pone el acento, aunque a través de un estudio de caso, en la necesidad de cuestionarnos continuamente cómo enseñamos; si el sexismo y la perpetuación de los roles de género están presentes en la educación formal reglada, aunque sea de manera inconsciente e implícita.

## 1.- ¿Cómo educamos? Mujeres, género y didáctica

Cada vez son más los trabajos –en forma de investigaciones, artículos, ensayos, etc.- que centran su interés en analizar la inclusión de las mujeres en los textos escolares o bien en realizar propuestas didácticas que faciliten su inserción y la formación del alumnado en este aspecto. Nos centraremos en las primeras: ¿Son incluidas las mujeres en los libros de texto? ¿Reproducen los manuales escolares el sexismo? ¿Introducimos la variable género en la formación? Pese a que puedan considerarse preguntas similares e interrelacionadas hay matizaciones. No es lo mismo señalar la inclusión o no de las mujeres en los libros de texto escolares que analizar su carácter explicativo o la introducción y el tratamiento de la variable género en los mismos.

Una técnica habitual en las investigaciones sobre los manuales de texto escolares es el análisis cuantitativo. Se observa la cantidad de veces que las mujeres aparecen nombradas en los libros de texto, tanto de una forma general como la aparición de determinadas mujeres consideradas *trascendentales*. Por ejemplo, la profesora Nieves Blanco (2000) analiza más de medio centenar de libros de primer ciclo de la ESO de diversas materias y editoriales. En el ámbito de la Historia destaca que el 95% de los personajes singularizados por sus aportaciones son hombres. El nimio porcentaje de

mujeres que aparece viene representado por diosas y vírgenes.<sup>2</sup> Por su parte, Antonia Fernández (2005), analizando manuales de “Historia del Mundo Contemporáneo” de 1º de Bachillerato, contabiliza el número de páginas con y sin mujeres. Los valores son irrisorios (34’5% en una editorial y 24’5% en otra). Números indicativos de qué historia se estudia en los centros educativos. Pero los datos obvian un elemento fundamental: la calidad de esas apariciones.

Si únicamente reseñamos la presencia o no de nombres *importantes* en la historia, parece que olvidemos que no se trata únicamente señalar sus actos y protagonismos; sino también indicar la existencia en los distintos contextos de unos sistemas de género que sitúan a hombres y mujeres en espacios diferentes de actuación. Explicar porqués. El problema de estas investigaciones de tipo cuantitativo es que pueden ser sintomáticas de la invisibilidad o no de las mujeres en los libros de texto. No obstante, se corre el riesgo de olvidar/ignorar que no sólo es importante esa presencia, sino también la calidad de la misma.

Pongamos un ejemplo: imaginemos un cuadernillo de problemas de matemáticas. Sigamos imaginando y pensemos que en ese cuadernillo hay 100 problemas en los que aparecen seres humanos y que de esos 100 solo en 20 ocasiones alguno de los protagonistas es una niña o mujer. Si nos quedamos ahí apenas habremos dicho nada. Cierto que podremos reseñar la escasa presencia femenina, pero no el cómo se ha incluido –cuando se ha hecho- a esas niñas y mujeres. Continuemos imaginando que esas niñas aparecen jugando con muñecas y esas mujeres aparecen en un contexto doméstico. ¿Además de la escasa visibilidad no se está produciendo un hecho aún más grave? A saber: la reproducción de roles y estereotipos de género concretos.

Démosle otra vuelta de tuerca para tratar de explicar mejor a qué nos referimos con el posible *vicio* de estas investigaciones. Mantenemos los mismos valores; pero en sus apariciones estas niñas comparten juegos de pelotas con niños y padres y madres cortan tartas por igual. ¿Son los datos por sí solos indicativos por mucho que hagamos una valoración de ellos? ¿Preferimos la cantidad de apariciones o abogamos también por la calidad de las mismas? En definitiva, los análisis cuantitativos pueden servir para medir de alguna manera la atención que se les presta. Son sintomáticos. Nada más. Pueden servir para ver si se resaltan a las mujeres o figuras consideradas importantes –normalmente en el espacio ocupado por hombres-. Pero un análisis de este tipo, salvo excepciones, poco podrá decirnos del tratamiento de la experiencia de las mujeres corrientes o de los discursos que sobre ellas planean en los distintos contextos históricos, incluida la actualidad.

No obstante, no está en nuestro ánimo demonizar, ni mucho menos, estos trabajos que utilizan métodos cuantitativos. Son sintomáticos y además, en líneas generales, se ha ido más allá. Las investigaciones suelen aunar ambos análisis, se entremezclan. Por ejemplo, Antonia Fernández (2005: 7-10) analiza el vocabulario empleado en algunos

---

<sup>2</sup> Analizado también por Pérez y Gargallo (2008).

manuales de Educación Secundaria, señalando, entre otros, lo nocivo de algunos términos<sup>3</sup>. Por su parte, Ana López-Navajas (2014) mide mediante estadísticas la presencia de mujeres en los manuales de Secundaria. Si bien no recoge en líneas generales las principales aportaciones del género en las Ciencias Sociales –centrándose en mediciones y personajes concretos-, sí incluye la necesidad de estudiar también la calidad de esas apariciones –en qué parte del contenido temático aparece, por ejemplo-.

Volvamos a las preguntas del inicio. Las investigaciones coinciden en señalar el avance de los últimos años. Sin embargo, este avance no puede ser considerado en ningún caso como suficiente pues presenta numerosos límites: la exigua visibilización –cuando no la ausencia más descarada-, el espacio marginal en los contenidos, la calidad de tales aportaciones y, en relación con esto último, la reproducción de estereotipos y roles sexistas. De nuevo, vayamos por partes. Según Ana López-Navajas (2014: 286), en la genealogía de la producción y el conocimiento científico, su protagonismo es prácticamente invisibilizado o minusvalorado. Ello conlleva implicaciones y consecuencias en la formación educativa del alumnado. Para el conjunto de jóvenes, las contribuciones y el protagonismo de una parte de la población son desconocidas quedando incompleto su conocimiento del pasado. Para una parte de la comunidad educativa –las alumnas- esta ausencia de las contribuciones de las mujeres supone privarlas de los referentes necesarios en su proyección de futuro –con la consiguiente posibilidad de perpetuar la situación existente-. En esta línea, Pérez y Gargallo (2008: 3) señalan que “el modelo cultural tiene lo masculino como eje de la experiencia y el conocimiento”, destacando cómo, así, “a los chicos se les ofrecen más y mejores modelos de identificación”.

Según Antonia Fernández (2005: 7) esta incorporación resulta no ser “uniforme y, en general, no deja de tener un carácter marginal –muchas veces como lecturas complementarias- y/o limitado”. La recuperación del sujeto/objeto mujer queda relegado a los márgenes del contenido: anexos, apéndices, actividades complementarias. Igualmente, en la mayoría de ocasiones, estas recuperaciones adolecen de límites evidentes y graves. El tratamiento del sujeto/objeto mujer se da en periodos y momentos muy concretos de protagonismo social, relacionado además con su participación en el “mundo de los hombres”. Lo mismo sucede cuando se rescata a personajes femeninos *importantes*: mayoritariamente su importancia viene dada por su papel en el ámbito masculino –política o economía por ejemplo-. Continúan sin ofrecer al alumnado la necesaria herramienta de análisis de la construcción de la diferencia sexual.

Por su parte, el sexismo sigue presente en la educación formal reproduciendo/perpetuando roles y estereotipos de género patriarcales. Los materiales escolares, los currículos y muchas prácticas docentes continúan siendo androcéntricas e impregnadas de discursos patriarcales. De esta forma “las niñas han sido incorporadas al modelo educativo masculino, pero sin que éste se haya transformado como resultado de

---

<sup>3</sup> Véase el análisis que la autora realiza de los cuadros 1 y 2.

esta inclusión”. El alumnado está siendo educado según los patrones tradicionales asignados a hombres y mujeres, contribuyendo la educación reglada formal a perpetuar el sistema de género y las desigualdades. Se educa estereotipadamente en función del género (Pérez y Gargallo, 2008: 627).

Si nos centramos en los libros de texto –material didáctico que actúa como referencia fundamental del alumnado (Martínez, Valls y Pineda: 2007) - y entendemos que estos son portadores de modelos y valores sociales e ideologías, estos reproducen directamente o por omisiones roles y estereotipos. Un sexismo que puede encontrarse de forma explícita o implícitamente a través de los silencios. El avance desde aquellos textos que establecían claras discriminaciones es importante. Pero la ocultación, invisibilización –ese silencio- del género femenino y, por el contrario, la referencia prioritaria de lo masculino sigue presente. El sexismo implícito es más complicado de observar; más sutil y por ello más peligroso. En este sentido, conviene destacar la presencia de mujeres en los libros de texto, pero reproduciéndose esas “visiones estereotipadas” (Pérez y Gargallo, 2008: 629). En definitiva, la recuperación del protagonismo de las mujeres y la introducción de la variable género en la educación de nuestras y nuestros jóvenes es un largo camino del que –quizás- apenas hemos recorrido unos tramos iniciales. Quizás porque como señala Rafael Valls (2007: 69): “los manuales escolares, especialmente los de historia, se redactan fundamentalmente desde una perspectiva en la que el sentido común, socialmente imperante y habitualmente conservador, está muy presente”.

¿Se obvian entonces los avances y aportaciones que ha realizado la “Historia de las mujeres y de las relaciones de género”? ¿No se produce una traslación del ámbito académico-investigador a las aulas? Resulta fundamental, en cualquier caso, que una reflexión sobre la relación entre género y didáctica de la historia tenga como punto de referencia el surgimiento y la evolución de la historiografía sobre la cuestión.

## **2.- Nuevos personajes en la Historia: mujeres y género**

Hace algunos años, en el marco de un encuentro de jóvenes investigadores, explicaba Miren Llona que un día algunas historiadoras se preguntaron por las mujeres en el pasado, por sus experiencias, por sus trayectorias, por su participación en la historia. Decidieron buscarlas... y las encontraron. Estaban en las fuentes documentales, en los textos... o los mismos olvidos eran pistas. Sólo había que buscar, releer, reinterpretar con otra mirada las presencias y las ausencias.<sup>4</sup> La misma profesora podría haber añadido que fueron mucho más allá de visibilizarlas y recuperarlas. Y es que actualmente la “Historia de las mujeres y de las relaciones de género” implica algo más que un apéndice o un zurcido a la historia tradicional. Como un remolino, ha levantado una ventisca que cuanto menos despeina.

---

<sup>4</sup> Nos referimos al IV Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea, celebrado en Valencia entre el 10 y el 13 de septiembre de 2013. En concreto a la mesa de clausura: “A propósito de los compromisos de la Historia” y a la intervención de la profesora Miren Llona (UPV-EHU).

Existen antecedentes literarios, biográficos o filosóficos que nos remontan a un periodo tan remoto como la Antigüedad o especialmente desde el Renacimiento. No obstante, no sería hasta después de la Segunda Guerra Mundial, incluso hasta la década de los 70 según Joan Scott (2003), cuando comenzaría a profesionalizarse como una “corriente específica, poderosa y mixtilínea –por descontado controvertida”. Sus orígenes están relacionados con las reivindicaciones de un movimiento político plural y heterogéneo: el feminismo. La pretensión era reclamar el protagonismo de las mujeres como sujeto y para ello se pone especial énfasis en la necesidad de recuperar su pasado: conocer tales experiencias era clave para la formación de las mujeres. Así, como sucede en otros tantos casos, los cambios drásticos que cuestionan la Academia vienen desde fuera. Aunque fueron los estudios sobre mujeres los que catapultaron el estatuto epistemológico de la “Historia de las mujeres”, el impulso vino de la calle (Hernández, 2004a y 2004b: 437-471).

En un principio se trató únicamente de incluirlas en lo ya escrito. Un deseo que pudiera parecer inofensivo destapa la caja de pandora y ataca la médula espinal de la misma disciplina. Imaginemos la representación de una obra de teatro con la inclusión de un *nuevo* personaje. ¿Varía? Las mujeres han desenfocado “la cámara de Clío”. Y esto “no ha sido un cambio de ubicación sin más –que también- de los personajes del cuadro, sino un irrumpir en el centro de la composición estática o, mejor, un visibilizar espacios y sujetos que antes parecía haber ocultado un filtro de color” (Lorenzo, 2004: 74). El interés por el objeto mujer y la consiguiente recuperación del sujeto mujer acabó suponiendo –todavía implícitamente- un ataque a la uniangular historia total. Y es que incluso cuando la mujer es tratada como un complemento a la historia ya escrita, supone un planteamiento ineludible: ¿Es lícita la historia universal que se ha escrito hasta ahora si no se incluyen a las mujeres?

Por su parte, se atacaba implícitamente la pretendida neutralidad del historiador. Estas pioneras fueron tachadas de no profesionales. Al considerarse que el historiador debía ser imparcial y desinteresado por la temática tratada, se les acusó por su vinculación política e ideológica con el feminismo. Ello desvirtuaría su labor profesional y muchas de ellas, en una desigual relación de poderes, no abordaron implicaciones epistemológicas radicales en su obra. Pero la semilla estaba echada y el empuje de la “Historia social” la regó realizándose avances en la nueva disciplina. Al centrarse en la identidad colectiva de amplios grupos y pluralizar los objetos de estudio se convirtió en un vehículo importante para la “Historia de las mujeres”. Se proyectó el colectivo mujeres como un homogéneo basándose en el denominador común de la sexualidad como forjador de la identidad. Frente a ellas, se situó también a los hombres como un grupo homogéneo. En consecuencia, se fijó la oposición hombre/mujer, prestando menos atención a la forma en que la diferencia sexual se introdujo en el conocimiento cultural.

En menos de una década, otro remolino: la variable “género”. Con su introducción en las Ciencias Sociales y Humanas parecieron solucionarse los problemas de índole teórico que la “Historia de las mujeres” pudiese plantear. Pero el destino, si es que hay

solo uno, estaba todavía lejos de alcanzarse y quedaba un largo recorrido no rectilíneo y con distintos senderos que podían ser, y de hecho, fueron tomados. El resultado en el cambio de siglo es un “manejo de enfoques historiográficos recientes e innovadores” (Hernández, 2004a: 30); un “laberinto de propuestas” con respuestas plurales y enfrentadas (Lorenzo: 2004: 74-75).

Si nos viésemos obligados a indicar premisas comunes podríamos señalar la denuncia del androcentrismo y el cuestionamiento de un único sujeto universal –de hecho, una corriente de esta propuesta plural pondrá el énfasis en la subjetividad y las experiencias-. Pero no todo cabe bajo “Historia de las mujeres”, “Historia de género” o “Historia de las relaciones de género” -las fórmulas más empleadas, habitualmente combinadas. La “Historia de las mujeres y de las relaciones de género” es “una perspectiva muy alejada de la consideración de que el género es un tema puntual que se puede añadir a los considerados como relevantes” (Aguado, 2004: 61). Tiene voluntad de globalidad y método. En su definición más sencilla y general el género se entiende como la construcción cultural de la diferencia sexual. Afecta a los individuos en todas las facetas y ámbitos de su vida. Es un elemento que surca transversalmente las relaciones sociales y de poder, por lo que no puede reducirse a cuestiones puntuales, a temas concretos; sino que es una variable que debe estar presente en nuestros análisis –en este caso, históricos.

Después, el manejo se enreda. El laberinto se complica y no tiene un único camino ni salida. Las variantes de esta historia de las mujeres son muchas, no siempre coincidentes y a veces enfrentadas. Desde las más próximas al posmodernismo hasta aquellas que caminan junto a la “Historia social”. Los retos de la inclusión del género como categoría analítica o el espacio que debía ocupar la historia de las mujeres han sido resueltos de formas diversas. No es nuestra intención hacer un recorrido por todas y cada una de estas propuestas y debates. Ni tampoco diseccionar de forma exhaustiva un término tan complejo en su construcción y desarrollo como el de “género”. Pero no podemos por menos que referirlo aunque solo sea superficialmente. Antes de nada: si algún desconocedor de la materia buscase el término género en el diccionario de la Real Academia Española cerraría la página web tan confundido como estaba. Y es que las acepciones que se recogen simplemente señalan los significados que tienen que ver con la gramática o como forma de designar a un conjunto, clase o tipo de cosas.

Parece que fueron las feministas americanas las primeras en emplear el término género para referirse a la cualidad eminentemente social de las distinciones entre los sexos –también porque el término resultaba menos sospechoso de finalidad política-. La diferencia sexual como constructo social y cultural. Además, los estudios académicos incluyeron el término al entenderlo como un concepto relacional; mujeres-hombres se construían el uno al otro y no podían entenderse por separado. Con ello, se abría todo un abanico de posibilidades. Desde entonces, el término ha sido desde entonces utilizado fundamentalmente desde dos enfoques –con múltiples ramificaciones cada uno de ellos y sin tratarse de explicaciones estanco-. Un enfoque descriptivo que da cuenta de fenómenos o realidades sin ánimo de interpretación y/o explicación. Y un segundo

enfoque centrado en la causalidad que “teoriza sobre la naturaleza de los fenómenos o realidades, buscando comprender cómo y por qué adoptan la forma que tienen” (Scott, 1990: 28).

El riesgo de caer en explicaciones ahistóricas y esencialistas está siempre presente. Entonces, ¿es el género una categoría útil para el análisis histórico? Para Joan Scott sí, si bien debemos examinar nuestros métodos de análisis y prestar atención continua al proceso. Su definición del término género continúa estando vigente en gran medida y sus aportaciones han resultado claves. Scott propone una definición que parte de dos premisas interconectadas –aunque analíticamente distintas. En primer lugar, el género “es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos”. Igualmente, el género constituye “forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1990: 43-49). Si bien no sería el género el único campo de articulación del poder, sí sería el campo primario o, al menos, parece haberse recurrido a él de forma persistente para facilitar la significación del poder en las tradiciones occidental, judeocristiana e islámica. De esta forma, los conceptos de género estructuran toda vida social como un conjunto establecido de referencias, legitimando y construyendo las relaciones sociales y de poder.

Esta “Historia de las mujeres y de las relaciones de género” llegó para quedarse. Y no para quedarse ocupando un sillón de “especialización o subdisciplina histórica” sino que “ha provocado *cambios* muy importantes en la historiografía en general”. Por ejemplo, “dando paso a percepciones muy distintas de la naturaleza de lo cultural” y “reevaluando la *relación* de los actores sociales con el *poder*, incluso reconsiderando profundamente este mismo concepto” (Hernández, 2004a: 30)<sup>5</sup>. ¿Podemos realizar un análisis histórico que no atienda a las mujeres y que no incluya la variable género con todas sus implicaciones? Evidentemente, podemos realizar tal análisis. Esto es, ofrecer una explicación y descripción histórica que no tome en consideración conceptos como el género o las relaciones de género. Pero en tal caso “difícilmente se puede hacer una historia que se pretenda compleja y con potencialidad explicativa del conjunto de las relaciones y los procesos de cambio social” (Aguado, 2004: 58).

### 3.- Mujeres y género en un periodo “potencialmente conflictivo”

La guerra civil y la dictadura franquista han sido descritas por Rafael Valls (2007: 61) como “el periodo más conflictivo y dramático del siglo XX”. La potencial conflictividad de ese pasado más reciente en el espacio público, mediático o escolar no se ve reflejado, o al menos no en los mismos términos, en el ámbito académico. Hay nutridos y constructivos debates –por ejemplo, sobre la misma naturaleza o caracterización de la dictadura-. Hay ejes, perspectivas o líneas de investigación diferentes. Posiblemente tantas como historiadores. Sin embargo, existen también amplios consensos historiográficos, al menos de mínimos. Por ejemplo, a la hora de

<sup>5</sup> Cursivas proceden del texto original de la autora.



explicar un por qué de esa calificación de dramático: el fin de las estrategia militares es considerado una formalidad, y la dictadura franquista, una larga paz incivil o una paz retórica (Carrillo, 2007: 75; Casanova, 2002: 5; Moreno, 1999: 227). La represión tuvo un carácter central y estructural en la dictadura franquista, además de ser una pieza clave para entender su duración. Fue estructural y preventiva, y no coyuntural y reactiva (Rodrigo, 2008: 163). Esta lucha contra el considerado oponente no se tradujo sólo en juicios, cárcel y ejecuciones, ni se produjo exclusivamente contra los focos de disidencia más activos. La represión franquista fue un fenómeno poliédrico que llegó a una parte importante de la población española marcando sus experiencias cotidianas.

Otro elemento transversal y definitorio de la dictadura fue un potente discurso de género que determinaría experiencias diferenciadas entre hombres y mujeres. Como colectivo, las mujeres se enfrentaron a un discurso basado en la agudización de las relaciones jerárquicas de género y, de la mano, la redefinición de la identidad femenina. En palabras de Ana Aguado y Dolores Ramos (2002: 277): una “radicalización hasta extremos esperpénticos de unas relaciones de género fuertemente patriarcales y del modelo tradicional de mujer doméstica, así como el retorno radical a la esfera privada”. Desde el mismo momento del golpe de estado, los sublevados mostraron un gran compromiso con derrumbar el edificio republicano y edificar un *Nuevo Estado* que velase por el mantenimiento de unas relaciones de género concretas. Ya en septiembre de 1936 se suprime la coeducación tanto en escuelas primarias como en los institutos. Niños y niñas, hombres y mujeres debían educarse para su destino biológico. En febrero de 1938, se derogarían las leyes del matrimonio civil y del divorcio. La victoria de los sublevados supuso la extensión a todo el estado de sus discursos, prácticas y leyes.

En el plano más discursivo de esta contrarrevolución de género, la dictadura no inventó nada. Había de donde beber: “el modelo tradicional de esposa y madre estaba largamente establecido en función de un pasado social y político que, por otra parte, no resultaba demasiado remoto ni había experimentado modificaciones importantes en la mentalidad del conjunto” (Tavera, 2006: 239). Esta redefinición de las relaciones de género no respondía únicamente al deseo de regresar a un orden simbólico concreto. Obedecía también a razones de tipo práctico. Véase por ejemplo el vacío demográfico requirente de una política natalista o un mercado laboral poco dinámico que necesitaba expulsar a una parte de la población (Di Febo, 1979: 129-130). Igualmente, el modelo tradicional casaba con un proyecto político concreto que aspiraba a controlar la vida social. Para ello, era imprescindible vigilar con sumo celo lo que se consideraba, en una concepción organicista de la sociedad, la “célula primaria” o “entidad natural”: la familia. El buen funcionamiento de la institución familiar pasaba por preservar lo que era pura y llanamente la familia tradicional, en la que la mujer debía cumplir un rol específico (Molinero, 1999).

Pero sí hubo novedades tras la *Victoria*. Como señala Carme Molinero: “la novedad no estaba en lo que se afirmaba sino en la voluntad de asegurar la desigualdad de género a través de la intervención política” (Molinero, 1999: 77). El *Nuevo Estado* se arrogó el

derecho de velar por el cumplimiento de los recuperados y radicalizados prototipos de género. Lo privado iba a ser más que nunca “político”, con un fuerte intervencionismo del Estado y de los poderes públicos en la vida más íntima y recóndita de las personas (Aguado y Ramos, 2002: 277). Intervención política a través de múltiples mecanismos con un objetivo claro: asegurar esta contrarrevolución, la asimetría de género, la desigualdad. Bajo esta premisa, se aprobaron toda una serie de disposiciones legales, normas de conducta y medidas específicas que alcanzaron todas las etapas y ámbitos de su vida.

Desde niñas, las mujeres fueron “fajadas”<sup>6</sup> mediante una práctica legislativa que cerraba cualquier posible resquicio hacia la más mínima independencia como individuos, a la par que protegía y premiaba la institución familiar (Molinero, 1998: 109). Finalmente, el régimen veló por la supremacía del matrimonio tradicional católico y el mantenimiento de lo que, con tintes de verdadera psicosis, se denominó “la moral y las buenas costumbres”. La dictadura legisló cualquier posible desviación del canon, si bien siempre condenando únicamente o con mayor ímpetu cuando tal descarrío era protagonizado por mujeres.

Una parte de ellas, aquellas que pertenecían de una u otra forma al bando de los perdedores de la guerra, sufrieron una represión específica por su doble condición de mujeres y vencidas. Una represión diferenciada atendiendo al género de la víctima, con características cuantitativas y cualitativas determinadas. A las “rojas” se les dedicaría un discurso específico como “hez de la sociedad, pura “escoria”, “mujerzuelas”, que hacían gala de su “lujuria desenfrenada” (Richards, 1998: 58). Un término despectivo que hace referencia no sólo a una opción política condenada y condenable, sino a una catadura moral reprobable y punible (Égido, 2011: 29). Igualmente, se les reservaron toda una serie de mecanismos punitivos específico: violaciones, rapados de pelo, ingestión de aceite de ricino, realización de tareas domésticas en espacios público; “torturas que afectaban de manera directa a elementos definitorios de la feminidad y que, por tanto, contenían dos finalidades claras: castigarlas por su condición política y humillarlas/anularlas por su condición femenina” (Abad, 2009: 68).

Las diferencias continúan en la casuística de condenas de la jurisdicción militar. Muchas mujeres pasaron ante los Consejos de Guerra en calidad de madres, esposas o hermanas. Responsabilidad indirecta. Por delegación si los miembros varones de la familia se hallaban muertos o desaparecidos. Por inducción o por “responsabilidad moral”, culpabilizadas por permitir la desviación moral de la familia (Égido, 2011: 28; Aguado, 2009: 142-143). La tipología delictiva también varía cuando se trata de *delitos* propios. Las mujeres fueron condenadas por transgredir el espacio social que debían ocupar. Por cruzar los muros del hogar para adentrarse en el prohibido ámbito público y hacer gala de actitudes masculinas. A ello se unía la transgresión moral, haber cuestionado

---

<sup>6</sup> Expresión derivada de “faja” o “fajo”: “bandas que ciñen” y, por tanto, “oprimen” (Tavera, 2006: 248-249)

—de palabra o acto- la moral católica de los sublevados. En relación directa con los *delitos* imputados, la represión femenina tuvo también un objetivo específico: ratificar la identidad femenina que se pretendía imponer castigando con tal fin los desafíos —pasados o presentes- a la misma.

Antes o después de la preceptiva condena, una gran parte de ellas pasaron por las abarrotadas cárceles franquistas. Dos elementos principales distinguen estos espacios de reclusión femenina. Primero: la mezcla de presas comunes y políticas en un intento de despojarlas de su identidad política. Segundo: la presencia de los hijos de las presas, convertidos en un medio de chantaje contra ellas (Sánchez, 2009: 94)<sup>7</sup>. Salir de las cárceles solo significó atravesar unos muros visibles. Era una libertad “condicional” y “precaria”. Sobre sus cabezas pendía constantemente la amenaza de la vuelta a la cárcel. Fuera les esperaba un mundo que no tenía nada que ver con aquel que habían conocido antes de su entrada a su prisión. A ello se sumaba el general y asfixiante clima de penurias extremas y el sino que la dictadura les tenía reservado: la estigmatización como “rojas”, la “eficiencia de la cárcel en sus afueras o arrabales” y el “tupido acoso” de una sociedad que las asfixiaba como mujeres y vencidas (Vinyes, 2004).

La construcción de ese *Nuevo Estado* se produjo fundamentalmente en los primeros años de la *Victoria* y se basó en unas relaciones sociales y de género determinadas. Las categorías discursivas interrelacionadas vencedor-vencido y mujer-hombre —con evidentes traducciones en el marco de las experiencias cotidianas- perdurarían con cambios hasta el final de la misma, Realizar un estado de la cuestión, más o menos completo, más o menos complejo, de las agencias y experiencias de las mujeres durante la dictadura franquista —incluso centrándonos en esa larga posguerra- resulta una tarea casi imposible. Máxime si deseamos hacerlo en breves líneas. De ahí que nuestro recorrido se haya centrado en dos de los aspectos que consideramos fundamentales para complejizar en el significado que la dictadura tuvo sobre ellas: la contrarrevolución de género y la represión contra una parte de ellas. ¿Han sido trasladadas estas conceptualizaciones e investigaciones al ámbito educativo formal? ¿O, por el contrario, como algunos autores señalan, investigación histórica y enseñanza de la historia han ido por derroteros diferentes? (Miralles y Martínez, 2004).

#### **4.- De la historiografía a las aulas. Mujeres y primer franquismo en la “Historia de España”**

Un periódico digital publicaba el 30 de marzo de 2014 un artículo en el que recogía varias investigaciones sobre la memoria del pasado en el alumnado (El Confidencial, 2014). Uno de estos trabajos es el realizado por el profesor Antonio Molpeceres (2011) sondeando el conocimiento del pasado más próximo en alumnos de Secundaria. Un 20%

---

<sup>7</sup> Véase por ejemplo el dossier de la revista *Studia Storica* dedicado a “Cárceles de mujeres”. Número 29, año 2011.

afirmaba no tener interés por la contienda y la dictadura. Un 51% del alumnado consideraba el franquismo como una época negativa; apenas un punto porcentual por encima de la mitad. Otro estudio recogido en este artículo es el realizado por el profesor Fernando Hernández entre alumnos de Magisterio con el objetivo de analizar su nivel conocimiento sobre hechos, procesos y personajes de la historia española de los últimos 75 años. Un 40% no sabía que en España se producían ejecuciones y unos cuantos más (45%) desconocen qué fue el maquis. Para casi un tercio (27%) la dictadura duró menos de 30 años. Desde luego son datos desalentadores. Para Fernando Hernández la razón principal estriba en que el abigarrado currículum dificulta el tratamiento del contenido.

Otra de las motivaciones de ese desconocimiento o apatía hacia nuestro pasado más reciente pueden ser los contenidos de los libros de texto. Tanto si estos han incorporado las diferentes aportaciones historiográficas –según Rafael Valls, sí (2007: 63 y ss.)-; como la forma en que se plantea tal contenido, favoreciendo la reflexión o tratándose más de un cúmulo de información al más puro estilo *wikipedia*. A continuación trataré de aproximarme al tratamiento del franquismo en los manuales escolares a partir del análisis de dos libros de texto editados en el cambio de siglo (2003) bajo el paraguas de la LOGSE. Esto es, más de veinticinco años después del final de la dictadura. Ambos corresponden a la materia común obligatoria de “Historia de España” de Segundo de Bachillerato. Nos centraremos en el tema correspondiente al lapso temporal que podemos denominar primer franquismo por entender que es durante este periodo cuando de forma más clara y descarnada se observan las principales características de la dictadura. Las editoriales (Vicens Vives y Ecir) han sido escogidas aleatoriamente con el fin de realizar un análisis detallado, comparativo y cualitativo. Primaremos el cuerpo central de texto de la unidad temática escogida sin dejar de lado, cuando lo consideremos necesario, señalizaciones en torno a las imágenes, documentos o actividades que lo acompañan.

El manual de la editorial Vicens Vives (Aróstegui, García, Gatell, Palafox y Risques, 2003) se compone de 17 unidades didácticas correspondientes a tres bloques: “Las raíces de la España contemporánea”, “La España del siglo XIX” y “La España del siglo XX”<sup>8</sup>. Son los dos últimos bloques los que serán evaluados en las Pruebas de Acceso a la Universidad mediante comentario de texto, por lo que el profesorado se centra en sus unidades didácticas. Los distintos apartados atestiguan la preeminencia de una explicación cuyo eje es la historia política tradicional. Las etapas son articuladas según sus características políticas –entendiendo este término de forma reduccionista, la *gran política*- o atendiendo a fechas *clave*. Junto a ello, se tratan otros puntos como el nacionalismo –si bien se refiere a los nacionalismos vasco y catalán y no al español-; los movimientos obreros o la evolución económica. No hay un solo apartado en el que se haga referencia a las mujeres o las políticas de género.

---

<sup>8</sup> Emplearemos el entrecomillado cuando nos refiramos a contenidos, términos y expresiones empleadas por el manual analizado. Únicamente cuando se trate de citas extensas o cuestiones muy concretas estas expresiones irán referenciadas.

Por su parte, la editorial Ecir (García, Comis, Latorre, González, Ramírez y Sebastián, 2003)<sup>9</sup> divide la materia de “Historia de España” en seis unidades y 22 temas en un índice más abigarrado y estéticamente menos llamativo para el alumnado. Los contenidos dedicados a la Historia de España anterior a la época contemporánea –y por tanto fuera de la materia de las PAU- ocupa diez temas. De nuevo el eje son los cambios y acontecimientos contemplados por la historia política tradicional, incluyendo apartados específicos para la economía. La diferencia fundamental estriba en la inclusión de puntos específicos sobre la sociedad o las condiciones sociales y la cultura.

Bajo el título “El franquismo: una larga posguerra (1939-1959)”, el tema quince de la editorial Vicens Vices versa sobre el periodo del primer franquismo que nos ocupa. Los apartados muestran de nuevo la prioridad otorgada al devenir de la *alta* política, sin dejar de lado las características económicas del periodo. En las actividades propuestas al final del tema la cuestión a tratar es la naturaleza del régimen, punto que ha generado un nutrido y productivo debate entre los historiadores. La página introductoria ya alude a los consensos tácitos recogidos que se desarrollarán después: final de la guerra como consolidación y no como inicio del régimen, exilio, cárceles repletas, campos de concentración, etc. Las cuestiones previas a resolver o los conceptos-clave meten al alumno en la médula espinal de los contenidos que abordará. Mujeres y género son las grandes ausentes de estas dos primeras páginas.

El desarrollo de la unidad didáctica es reflejo de sus páginas introductorias. En la exposición se recogen puntos controvertidos: la definición de la dictadura como régimen totalitario o el apoyo determinante de la Iglesia –y la adopción del catolicismo como principio ideológico fundamental-. Se responsabiliza de la nefasta coyuntura económica a las políticas de la dictadura, señalándose el duro contexto de hambre y miseria en el que se vio envuelta la población española en la larga posguerra. E, igualmente, se refleja el círculo vicioso: racionamiento, estraperlo, bajos salarios, miseria generalizada. No obstante, aparece la política autárquica como consecuencia del aislamiento internacional –no adoptada por razones ideológicas- y las explicaciones en este punto resultan en ocasiones farragosas y complicadas.

En cuanto a la represión, ésta aparece junto al exilio y la resistencia como el sino de la oposición. Un espacio reducido para tres aspectos esenciales del primer franquismo si lo comparamos además con la extensión dedicada a la política internacional. La narrativa sobre el exilio adolece de insuficiencias evidentes: se habla de la huida de los comprometidos y del regreso de unos cuantos ante las promesas de que no habría represalias. Se omiten tanto la represión que sufrirían a su regreso –si es que no la habían padecido estando ausentes a través de las múltiples leyes- como las consecuencias evidentes de ese exilio o el denominado *exilio interior*. Al analizar la represión, sí aparece reflejado el compromiso sempiterno de la dictadura con la “represión y destrucción de los que él creía enemigos de España”.

---

<sup>9</sup> Resulta llamativo que no aparezca la institución académica a la que se hayan vinculados los autores.

Se recoge así la naturaleza represiva del régimen. Igualmente, se nos habla de los distintos modos de represión, aunque sin hacer alusión a su carácter complementario y sin mayores explicaciones de cada uno –por ejemplo apenas aparecen mencionados los Consejos de Guerra-. Resulta curioso igualmente que los datos reflejados sobre la cantidad de presos políticos procedan del Anuario Estadístico, datos superados ya por numerosas investigaciones. Finalmente, se exponen un par de ideas generales y fundamentales en torno a la resistencia en estos primeros momentos, sin mayor profundidad y atendiendo únicamente a la resistencia entendida como movimiento político. En definitiva, el tratamiento del periodo es en líneas generales adecuado, ofreciéndose explicaciones acordes con las investigaciones académicas. No obstante, algunas temáticas adolecen de espacio y profundización pese a su importancia y, en ocasiones, la narrativa resulta poco clara. Las imágenes y cuadros escogidos refuerzan el contenido de los epígrafes.

El balance respecto a la presencia de las mujeres es ambivalente, mientras que el tratamiento de la variable género es inexistente. En el apartado dedicado a “puritanismo ideológico y control social” se habla de la existencia de Sección Femenina y del Servicio Social –equiparado al servicio militar de los hombres sin explicación de la diferencia por sexos-. Igualmente se afirma (Aróstegui et al., 2003: 318):

La familia se convirtió en la unidad social básica, que implicó la vuelta de la mujer al papel doméstico tradicional, de madre que cuida el hogar, a sus hijos y sumisa al marido. La Sección Femenina velaba por la difusión de este rancio ideario, y colaboraba en la destrucción de toda perspectiva emancipadora.

Se añade para analizar un discurso de Pilar Primo de Rivera en el que se afirma su inferioridad y su papel de complementariedad respecto al varón. Ya no hay más en un periodo de trascendental significado para las mujeres españolas. En apenas unas líneas se recoge ese paso hacia detrás, ese regreso a la domesticidad asociado a la “conversión” de la familia como “unidad social básica”. La explicación es desde luego confusa y simplista. No hay ni breve alusión a la potencia del discurso, ni mención de las incontables leyes que afectaron a las mujeres. Igualmente, parece como si sólo la Sección Femenina –ni tan siquiera aparece señalada la Iglesia Católica en este caso- se hubiese convertido en guardiana y difusora de este ideario. Más allá de este breve, incompleto e insuficiente párrafo hay una total ausencia de menciones directas o indirectas.

Tampoco en un tema tan delicado como la represión se recogen los castigos específicos o la transversalidad del género en las condenas y las experiencias reservadas a los vencidos. Su imprescindible papel en la resistencia guerrillera o en la reorganización de la oposición también es invisibilizado –ni qué decir de su participación en otras formas de disidencia ni siquiera mencionadas-. La división de la unidad didáctica ya hacía prever la ausencia de las mujeres. Se invisibiliza al alumnado un elemento esencial en la

configuración del régimen franquista. El significado de la dictadura para la mitad de la población y su específica experiencia queda fuera de los puntos tratados.

Por su parte, la editorial Ecir dedica a este periodo el tema nueve, recogiendo ya en el título dos elementos claves de estas primeras décadas presentándose ambos como definitorios: la represión y la autarquía.<sup>10</sup> Con más apartados que la editorial Vicens Vives, el tratamiento del periodo parece de entrada más completo –aunque rápidamente se observa un vocabulario enrevesado y cargado de dobles intenciones-. Sin páginas introductorias, el tema comienza directamente con el primer apartado: “Los fundamentos del nuevo Régimen”. Bajo la apariencia de un vocabulario aséptico la explicación es ambigua y plagada de términos en cursiva que pueden conducir al alumno a equívocos. Ya anteriormente, la Guerra Civil es mostrada como consecuencia del fracaso, entre otros, de la convivencia –sobrentendido: durante la II República-. El régimen, en realidad, no es caracterizado.

En negrita se destaca la heterogeneidad ideológica, el poder personal de Franco y las constantes: el carácter personalista (en cursiva), el rechazo del sistema parlamentario (en cursiva) y la “defensa de unos principios propios del *tradicionalismo* español” sin mayor explicación de cuál es ese “*tradicionalismo* español”. En cuanto a sus bases, se distingue entre las bases ideológicas y las institucionales. De las primeras destaca para este periodo Falange: aportaría el patriotismo tradicional y el autoritarismo de corte fascista. Por su parte, el Ejército y la Iglesia son los “fieles aliados” y un “importante apoyo institucional”. De forma cronológica continúan destacándose los cambios de gobierno y la política exterior.

Es llamativo que las “leyes para la represión de la oposición” sean señaladas como producto de la fascistización de los primeros años –y no como elemento central de la dictadura y con un papel predominante del Ejército y la Iglesia-. A la represión se le dedica un párrafo –contenido en la explicación de esos años de la “etapa azul”- destacándose que con el final de la guerra civil no terminó la represión. Se habla de una represión organizada y contundente y de unos *delitos* (cursiva del libro) con carácter retroactivo. Se destaca el mantenimiento del estado de guerra hasta 1948 y la prescripción de esos *delitos* en 1969. Esta depuración –término utilizado en el libro como sinónimo de represión- afectaría a afectos de la República y “nacionalistas” (“separatistas”).<sup>11</sup> Por su parte, se afirma que “los que no pudieron evitar esta represión partieron para el exilio”. Algunos de esos exiliados serán “detenidos” y “devueltos a España donde serán juzgados”. En este caso, el término juzgados no va entrecomillado ni en cursiva.

Los gobiernos son claramente diferenciados según su composición. Si en la “etapa azul” se añade la represión, en el periodo del “nacionalcatolicismo” –dudamos de la

---

<sup>10</sup> Título completo: “Las primeras décadas de la dictadura franquista: represión y autarquía (1939-1959)”. De nuevo emplearemos el entrecomillado cuando nos refiramos a contenidos, términos y expresiones empleadas por el libro de texto analizado.

<sup>11</sup> La utilización de este término como explicativo dentro de un paréntesis –aunque sea entrecomillado- es desde luego más que discutible en un material didáctico.

correcta utilización de este término para definir una etapa política- se habla del Fuero de los Españoles como una “concesión incompleta de derechos a los ciudadanos” -¿Se puede hablar de ciudadanía durante la dictadura franquista?--; de “la superación de la parafernalia fascista y la aproximación a los partidos conservadores europeos”; de la Ley de Sucesión y de la disminución de la influencia de Falange. Los puntos destacados de cada periodo son desde luego sugerentes, como lo es la narrativa del choque entre falangistas y católicos –del cual el alumno extrae una conclusión inequívoca: Falange como inmovilistas y cerrados; católicos, sin más precisión, como aperturistas-. Las tensiones entre los diferentes agentes de poder se relatan de una forma algo enrevesada concluyendo con el inicio de los tecnócratas –muy bien considerados por el manual-. Además de impulsar el desarrollo económico y social, institucionalizan el régimen que ahora “quedaba definido como monárquico, tradicional y católico”.

En cuanto a la resistencia, no aparece mencionado este término. Se menciona la difícil reorganización de los partidos y sindicatos de oposición haciendo especial hincapié en sus tensiones internas –parece que la persecución sistemática no jugó un papel de primer orden-. La “guerrilla o maquis” es definida como “la actuación más destacada de los cuarenta”. “Patrocinada” por el PCE y que tuvo “su mayor virulencia en los años siguientes a la Segunda Guerra Mundial”. Mayor espacio que al fenómeno represivo se le concede al otro término subrayado en el título de la unidad didáctica: la autarquía. No obstante, de nuevo como en el caso del anterior manual analizado, la explicación resulta complicada y enrevesada para el alumnado.

Tampoco se hace mención a las duras condiciones de vida características de la década de los cuarenta, apenas apuntadas al señalar los “problemas de abastecimiento”. Los problemas demográficos y socioeconómicos son atribuidos en buena medida a la guerra civil y únicamente se reconoce su presencia en los primeros años de la posguerra –la situación de hambruna que asoló buena parte de la geografía española a finales de la década de los 40 parece no ser tenida en cuenta-.

En el subapartado de “el mundo del trabajo” se hace mención al empeoramiento de las condiciones laborales y socioeconómicas de las clases populares. Se reseña la supresión de los “vestigios de sindicalismo anterior” y su sustitución por los sindicatos verticales. Igualmente se indica que paralelamente a la prohibición de la huelga, se aprueba una “legislación a favor del trabajador” en una dinámica que parece ofrecer una buscada imagen de pros y contras. *Algo* menos evidente resulta esta dinámica explicativa al tratar el mundo de la cultura. Frente al exilio de intelectuales y artistas, se producen toda una serie de “manifestaciones culturales inspiradas en los principios del franquismo”; si bien todo el mundo de la cultura se verá afectado por la censura, el exilio y la ausencia de libertades.

La unidad didáctica no tiene al final de la misma anexos o apéndices que profundicen en los temas trabajados, aborden otros o recojan actividades con algún objetivo didáctico específico. Las actividades se reparten a lo largo de la exposición con una búsqueda clara de reforzamiento y memorización: elaboración de cuadros-resumen,



preguntas cuya respuesta se halla en el texto, etc. No hay una utilización del conflicto como método didáctico. Por su parte, a lo largo de las páginas encontramos documentación primaria, gráficas e imágenes que refuerzan el contenido del texto. Los pies de foto de algunas de estas imágenes son también controvertidos. Por ejemplo: “Franco preside el desfile de la Victoria en el primer aniversario de la conclusión de la guerra civil”. El término *Victoria* no aparece en cursiva. Otro caso sería la presentación del Valle de los Caídos como un “colosal monumento en recuerdo de los muertos del régimen durante la guerra y panteón de José Antonio y Franco. Se construyó entre 1940 y 1959”.

La invisibilización de la variable género y del especial significado de este periodo para las mujeres es de nuevo la tónica general de la unidad didáctica. Como sucede en el caso del manual de la editorial Vicens Vives, las políticas de género no aparecen así como tampoco la específica represión o su papel en la resistencia. En este caso, no hay siquiera un texto que haga alusión a las mujeres. Lo llamativo es que la casi inexistente presencia de las mujeres en el contenido explicativo de la unidad se da en el mismo espacio y casi en los mismos términos que en el caso de la otra editorial analizada. Esto es, al referirse a los “valores y costumbres de la nueva sociedad” se nos habla entre otras cuestiones de la familia. Es entonces cuando se la señala como “pilar básico” y se refiere al papel de la mujer como “definido en el hogar como esposa y madre y con valores como la abnegación y el sacrificio”. De nuevo se señala a la Sección Femenina como garante del mantenimiento de estos principios. ¿No normalizan estos contenidos el sexismo?

En líneas generales, veinticinco años después del final de la dictadura, ambos manuales recogen distintos resultados de las investigaciones científicas. Sin embargo, esos consensos y aportaciones historiográficas no aparecen reflejados por igual, debido entre otros, a sus autores o de una forma más extensa a la editorial que los publica –otro debate/reflexión que resultaría cuanto menos interesante-. Pese a sus limitaciones la editorial Vicens Vives lo hace en mucha mayor medida. La profundización mayor o menor en algunos aspectos y la necesidad de mejorar el contenido en algunos casos no es óbice para que podamos afirmarlo. Por su parte, más controvertido sería defenderlo para la unidad didáctica correspondiente del manual de Ecir. La narrativa del periodo llega a ser más que discutible en términos historiográficos en algunos casos y, por lo general, predomina una exposición confusa con utilización de algunos términos controvertidos. ¿Podríamos hablar de visiones enfrentadas entre ambos manuales?

Ambos manuales ofrecen una explicación cuyo eje sería la historia política entendida a la forma tradicional. Aunque en grado desigual, la excesiva presencia de nombres, cambios de gobierno, fechas... convierten la historia en un sinfín de acontecimientos políticos lineales que la alejan de la sociedad. La consecuencia en el alumnado puede ser claramente la apatía ante una sucesión de memorizaciones obligatorias que no ve útil o cercana a su cotidianeidad. Posiblemente, una exposición histórica que se mostrara más cercana a la sociedad en su conjunto que a los grandes términos y más problematizadora podría despertar mayor interés en el alumnado. Y más

allá: podría servir en su comprensión y valoración del pasado –en este caso del más reciente- para conformar y proyectar sus identidades.

Rasgo común es la invisibilización de las mujeres y la negación de su agencia y participación en este periodo. Sección Femenina apenas es reseñada y Auxilio Social únicamente nombrada. Acción Católica es completamente invisible, como lo es el papel desempeñado por las mujeres en la reorganización de los partidos y sindicatos en la clandestinidad. Tampoco la variable explicativa género es contemplada: no lo es entre los fundamentos de ese *Nuevo Estado* o en la represión contra una parte de la población. Se habla de su regreso al hogar sin mayor atención al discurso de género de la dictadura o a la traducción práctica de éste –legislaciones, medidas, obstáculos, etc.-. El alumnado acabará su último año de instituto –si no lo abandonó ya tras la educación obligatoria- apenas sabiendo que el franquismo significó para las mujeres un regreso al hogar. La potencialidad explicativa, didáctica y crítica del género no aparece reflejada en los contenidos de la materia.

## 5.- Un balance abierto

El balance de toda reflexión o investigación suele, y debe, ser abierto a futuras aportaciones, visiones y datos que nos ayuden a seguir complejizando. En el caso de estas líneas, podría considerarse que tal balance es todavía más abierto que de costumbre. Porque aún son escasas las veces que reflexionamos en torno a cómo educamos y qué roles ayudamos a reproducir explícita o implícitamente. Porque el campo de lo que podríamos denominar “didáctica de género” es todavía un terreno casi inexplorado. Porque el análisis de una unidad didáctica de dos manuales de “Historia de España” de Segundo de Bachillerato pueden ser considerados como insuficientes. Sin embargo, el presente trabajo ha buscado ofrecer un pequeño análisis cualitativo de la inclusión de las mujeres y de la necesaria perspectiva de género en la enseñanza –y más en concreto en la de la Historia- en las aulas en el cambio de siglo. El inicio de una reflexión más profunda y necesaria.

La elección de los primeros años de la dictadura franquista no es aleatoria. Es el momento de construcción del andamiaje de un *Nuevo Estado*. Periodo que significó para las mujeres como colectivo una verdadera “contrarrevolución” de género. Un potente discurso misógino y toda una serie de leyes tratarían de relegarlas de nuevo al hogar y las devolverían a la minoría de edad permanente. Por su parte, la potencialidad de este periodo se debe a su cercanía en el tiempo (con la consiguiente posibilidad de ofrecer al alumno referentes en sus propias familiares) y a la necesidad de recuperar “realidades” todavía *silenciadas* o *evitadas*. Así, a la necesidad de recuperar las experiencias de las mujeres y los condicionantes a los que se enfrentaron, se une la importancia intrínseca de un periodo conflictivo/traumático.

Los resultados del bosquejo pueden considerarse desoladores: la inclusión de las mujeres como sujetos activos y la categoría analítica género son las grandes ausentes. Pese a la potencia del discurso de género de la dictadura, su mención se reduce a señalar

su vuelta al hogar en relación a la familia. Su agencia, su protagonismo, su papel es olvidado. No aparecen sus aportaciones ni siquiera en el ámbito predominante de la explicación –la política–: apenas se reseña a Sección Femenina, pero nada de Acción Católica, del papel en la reorganización de los partidos y sindicatos en la clandestinidad o en la guerrilla. Su aparición se resume a un papel pasivo –vuelta al hogar– sin mayores explicaciones de las implicaciones políticas de tal discurso. ¿Sexismo implícito?

El problema estriba en que en este caso esta carencia, la no-introducción de la mujer como sujeto/objeto y de la variable género, implica la continuación de una educación no explicativa que ayuda a reproducir roles y estereotipos. Y en el caso más concreto de la Historia, esta ausencia implica una visión más simplista y menos complejizada y conflictiva, así como la invisibilización de referentes e instrumentos de proyección para el alumnado. La otra cara de la moneda, el daño colateral de esta ausencia de formación crítica en cuanto a la construcción histórica de la diferencia sexual puede no es otra que la perpetuación y la reproducción del sexismo: en las aulas y fuera de ellas.

## BIBLIOGRAFÍA

ABAD, I. (2009). Las dimensiones de la “represión sexuada” durante la dictadura franquista. *Revista de Historia Jerónimo Zurita*, 84, 65-86.

AGUADO, A. (2004). La historia de las mujeres como historia social. En M. Santo et al. (coords.). *La historia de las mujeres. Una revisión historiográfica* (pp. 57-72). Valladolid: Universidad de Valladolid.

AGUADO, A. (2009). Repressió franquista i identitats femenines. En P. Pagès (ed.). *La repressió franquista al País Valencià. Primera trobada d'investigadors de la comissió de la veritat* (pp.133-158). Valencia: Tres i Quatre.

AGUADO, A. y RAMOS, M.D. (2002). *La modernización de España (1917-1939): cultura y vida cotidiana*. Madrid: Síntesis.

ARÓSTEGUI, J., GARCÍA, M., GATELL, C., PALAFOX, J. y RISQUES, M. (2003). *Historia. Bachillerato. Segundo Curso*. Barcelona: Vicens Vives.

BLANCO, N. (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI: el sexismo en los libros de texto”. En M.A. Santos (coord.). *El Harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 119-148), Barcelona: Graó.

CARRILLO, M. (2007). La legislació repressiva de la dictadura franquista en el període 1939-1959. En P. Pagès (dir.). *Franquisme i repressió. La repressió franquista als Països Catalans* (pp.75-102). Valencia: PUV.

CASANOVA, J. (2002). Una dictadura de cuarenta años. En J. Casanova et al.: *Morir, matar, sobreviure. La violència en la dictadura de Franco* (pp.3-51). Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.

DI FEBO, G. (1979). *Movimiento y resistencia de mujeres en España, 1936-1976*. Barcelona: Icaria.

EL CONFIDENCIAL (2014). [http://www.elconfidencial.com/cultura/2014-03-30/cautiva-y-desarmada-la-eso-se-olvida-de-la-guerra-civil\\_109005/#lpu6gBJn0auQ1aM3](http://www.elconfidencial.com/cultura/2014-03-30/cautiva-y-desarmada-la-eso-se-olvida-de-la-guerra-civil_109005/#lpu6gBJn0auQ1aM3) (Consultado por última vez: 20-mayo-2014).

EGIDO, Á. (2011). Mujeres y rojas: la condición femenina como fundamento del sistema represor. *Studia Historia*, 29, 19-34.

FERNANDEZ, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.

GARCÍA, E., GOMIS, P., LATORRE, P., GONZÁLEZ, J., RAMÍREZ, G. y SEBASTIÁN, R. (2003). *Historia. Segundo de Bachillerato*. Valencia: Ecir.

HERNÁNDEZ, E. (2004a). Historia, historia de las mujeres e historia de las relaciones de género. En M. Santo et al. (coords.). *La historia de las mujeres. Una revisión historiográfica* (pp. 29-56). Valladolid: Universidad de Valladolid.

HERNÁNDEZ, E. (2004b). *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*, Madrid: Akal.

LÓPEZ-NAVAJAS, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.

LORENZO, J. (2004). El telar de la experiencia. Historia de las mujeres y epistemología feminista. En M. Santo et al. (coords.). *La historia de las mujeres. Una revisión historiográfica* (pp. 73-92). Valladolid: Universidad de Valladolid.

MARTÍNEZ, N., VALLS, R. y PINEDA, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35.

MIRALLES, M. y MARTÍNEZ, P. (2004). Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en Bachillerato. En M.I. Vera y D. Pérez (coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICS y los nuevos problemas*. Alicante: Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.

MOLINERO, C. (1998). Mujer, franquismo, fascismo. La clausura forzada en un “mundo pequeño”. *Historia Social*, 30, 97-117.

MOLINERO, C. (1999). Silencio e invisibilidad: la mujer durante el primer franquismo, *Revista de Occidente*, 223, 76-77.

MOLPECERES, A. (2011) Conflictos: la memoria de los alumnos. De la Guerra Civil a la transición. *Iber*, 69, 21-28.

MORENO, F. (1999). La represión en la Posguerra. En S.Juliá (coord.). *Víctimas de la Guerra Civil* (pp. 277-406). Madrid: Temas de Hoy.

PÉREZ, C. y GARGALLO, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares”. *XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Lectura y educación*. Cerdanyola del Vallès: UAB, pp. 627-636.

RICHARDS, M. (1998). *Un tiempo de silencio. La guerra civil y la cultura de la represión en la España de Franco, 1936-1945*. Barcelona: Crítica.

RODRIGO, J. (2008). *Hasta la raíz. Violencia durante la Guerra Civil y la dictadura franquista*. Madrid: Alianza.

SÁNCHEZ, P. (2009). *Individuas de dudosa moral*. Barcelona: Crítica.

SCOTT, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Nash y J. Amelang (eds.) *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-58). Valencia: Alfons el Magnànim.

SCOTT, J. (2003). Historia de las mujeres. En P. Burke (ed.). *Formas de hacer historia* (pp. 59-89). Madrid: Alianza Editorial.

TAVERA, S. (2006). Mujeres en el discurso franquista hasta los años sesenta. En I. Morant (dir.). *Historia de las mujeres en España y América Latina. Del siglo XX a los umbrales del XXI* (pp. 239-265). Madrid: Cátedra.

VALLS, R. (2007). La guerra civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 61-74.

VINYES, R. (2004). Sobre la destrucción y la memoria de las presas en las afueras de la prisión. *Historia del Presente*, 4, 17-25.