



BERTRAND NOBLET

Virilidad nacional

Modelos y valores masculinos
en los manuales de historia
(1931-1982)

PRENSAS DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

VIRILIDAD NACIONAL
Modelos y valores masculinos en los manuales de historia
(1931-1982)

Bertrand Noblet

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

- © Bertrand Noblet
- © De la presente edición, Prensas de la Universidad de Zaragoza
(Vicerrectorado de Cultura y Proyección Social)
1.ª edición, 2021

Colección Ciencias Sociales, n.º 150
Director de la colección: Pedro Rújula López

Prensas de la Universidad de Zaragoza. Edificio de Ciencias Geológicas, c/ Pedro Cerbuna, 12
50009 Zaragoza, España. Tel.: 976 761 330. Fax: 976 761 063
puz@unizar.es <http://puz.unizar.es>

La colección Ciencias Sociales de Prensas de la Universidad de Zaragoza está acreditada con el sello de calidad en ediciones académicas CEA-APQ, promovido por la Unión de Editoriales Universitarias Españolas y avalado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT).

ISBN: 978-84-1340-128-7

Impreso en España

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

D. L.: Z 243-2021

INTRODUCCIÓN

No queremos la vida fácil y cómoda. Queremos la vida dura, la vida difícil, la vida de los pueblos viriles. Nos asomamos a Europa con títulos justos y legítimos. Quinientos mil muertos por la salvación y por la Unidad de España ofrecimos en la primera batalla europea del orden nuevo. No estamos ausentes de los problemas del mundo. No han prescrito nuestros derechos ni nuestras ambiciones; la España que tejió y dio su vida a un continente se encuentra ya con pulso y con virilidad. Tiene dos millones de guerreros dispuestos a enfrentarse en defensa de sus derechos.¹

Así se expresa el Generalísimo Franco el 17 de julio de 1940 en una alocución dirigida a una audiencia de oficiales y altos dignatarios de la España «nacional». Define la potencia de España —potencia que ha conocido un largo declive y cuyo restablecimiento empieza con la reciente victoria contra el campo republicano— como una potencia viril y guerrera a la vez. El horizonte de la gloria que está por llegar se alumbraba con el mismo fuego que el pasado imperial del que los hombres españoles deben mostrarse dignos.

1 Discurso pronunciado en el Palacio de Oriente; citado por Mercè Picornell en «¿De una España viril a una España travesti? Transgresión transgénero y subversión del poder franquista en la transición española hacia la democracia», *Feminismols*, n.º 16 (diciembre 2010), p. 287.

En ese momento, esas palabras no reflejan una excepción española, sino que por el contrario se inscriben en el contexto del apogeo de los regímenes fascistas —así como de la brutalización viril a la que los combates de la Guerra Civil acaban de dar lugar—. Integran al *vir hispanicus* en el seno de los modelos masculinos fascistas, cuya superioridad acabaría (según muchos contemporáneos) de quedar demostrada en las primeras victorias del Eje sobre las democracias «plutocráticas» y «decadentes». No puede decirse lo mismo cuando el 19 de noviembre de 1975, un día antes de la muerte de un jefe de Estado de 82 años cuya degradación física podía ser constatada por la población en cada una de sus apariciones televisivas, el director del periódico falangista *Arriba* elige como título una declaración que el dictador le habría hecho anteriormente: «Solo la virilidad del pueblo español podrá asegurar el futuro».² Esta declaración, que a estas alturas puede parecer anacrónica, plantea la cuestión histórica de la especificidad de la identidad masculina en la España del franquismo; del mantenimiento de esquemas que ya por entonces habían sido abandonados o estaban en vías de marginalización en el resto de Occidente. También hace preguntarse sobre las modalidades de la transición hacia valores masculinos acordes con la apertura europea y democrática que se produjo muy rápidamente una vez muerto el dictador. En el punto de encuentro de estas dos interrogaciones, hallamos la cuestión de la resistencia (o de la emergencia), desde los primeros años de la dictadura, de conceptos diferentes en la población —y, por consiguiente, de la realidad (o no) de la transmisión de los ideales de género desde el poder hasta el resto del cuerpo social—. Tal vez el rápido cambio que se produjo en los años setenta reflejase la dificultad del aparato del Estado franquista para socializar fuertemente a la población según normas que le serían propias.

Los trabajos de los historiadores han establecido, a escala europea, un marco general de evolución de las representaciones viriles que no corresponde en absoluto con este último mensaje del Generalísimo a los hombres españoles. En la línea de los trabajos de G. Mosse, las investigaciones cons-

2 A. I. Simón Alegre, «Discurso de género en la doctrina de la Falange y su vigencia en los primeros años de la Transición», *Actes del Congrés la transició de la dictadura franquista a la democràcia: Barcelona, 20, 21 i 22 d'octubre de 2005*, Barcelona, Centre d'Estudis sobre les Epòques Franquista i Democràtica, 2005, pp. 233-241.

tatan la afirmación casi continua, desde el siglo XIX, de un ideal masculino burgués. El ideal caballeresco, que sustentaba una preocupación central por el honor y la ostentación, se va abandonando. Lo sustituye una nueva respetabilidad centrada en el trabajo, la vida de familia y la moderación.

Es cierto que en un primer momento este nuevo modelo masculino, que también se caracteriza por el autocontrol, se desarrolla en ósmosis con la afirmación de las identidades nacionales, que permite canalizar la agresividad y la fuerza de los hombres.³ Durante el siglo XIX, la violencia se pone al servicio de la nación a través del servicio de las armas. La aptitud para el combate se convierte en una condición «decisiva»⁴ de la virilidad. Se puede hablar de la afirmación del mito de la virilidad nacional y militar.⁵ «El soldado lleva al grado más alto los valores de la virilidad».⁶ El *ethos* masculino militar conoce, sin embargo, a lo largo del siglo XX un fuerte declive —según ritmos que varían en función de la historia de cada país—. Tanto en Gran Bretaña como en Francia, la movilización en masa de los hombres en el verano de 1914 constituye el clímax de la identificación entre identidad masculina y valores militares. Es el momento del «éxito demasiado trágico»⁷ de la inculcación del *ethos* guerrero a los varones jóvenes y, a su vez, marca el principio de un giro en los valores masculinos. Con la Primera Guerra Mundial, el guerrero deja de ser un magnífico héroe cubierto de gloria para convertirse en un hombre ordinario, que sufre —e incluso, una víctima—. La muerte en masa, anónima, en las trincheras donde los combatientes se esconden (llevando uniformes que ahora son de camuflaje) en vez de erguirse frente al enemigo, ya no es portadora de gloria viril. La fuerte visibilidad en las calles, después de 1918, de cortejos de minusválidos, así como los

3 J. Nagel, «Masculinity and nationalism: gender and sexuality in the making of nations», *Ethnic and Racial Studies*, vol. 21, n.º 2 (Mars 1998), pp. 242-269; y N. Yulval-Davis, *Gender and nation*, Londres, SAGE, 1997.

4 S. Audoin Rouzeau, «Armées et guerres: une brèche au cœur du modèle viril?», en A. Corbin, J. J. Courtine y G. Vigarello (dirs.), *Histoire de la virilité, tome III. La virilité en crise, XX^e-XIX^e siècles*, París, Éditions du Seuil, 2011, p. 202.

5 J. J. Courtine, «Impossible virilité», en Corbin, Courtine, Vigarello, *Histoire de la virilité, tome III*, p. 9.

6 G. L. Mosse, *L'image de l'homme, l'invention de la virilité moderne*, París, ed. Abbeville, 1997, p. 113.

7 S. Audoin Rouzeau, «La grande guerre et l'histoire de la virilité», en Corbin (dir.), *Histoire de la virilité, tome II*, p. 404.

frecuentes trastornos psiquiátricos entre los soldados desmovilizados, contradicen la idea (hasta entonces reforzada por las ideas del darwinismo social) de una posible regeneración a través de la guerra.⁸

En Alemania y en Italia, la cronología es muy diferente. Estas naciones que han sido humilladas por los tratados de paz de 1919 (Italia, aunque formara parte del campo de los vencedores, fue tratada con desprecio por las grandes potencias) pretenden, durante los años treinta, restaurar la grandeza nacional construyendo una virilidad colectiva exacerbada y violenta. Su proyecto totalitario es, en primer lugar, un proyecto viril, y la repetida voluntad de edificar un «hombre nuevo» debe entenderse en su dimensión de género:⁹ no se supone que las mujeres puedan participar en ello, y están llamadas a respetar el papel que ocupan tradicionalmente. El mito del «superhombre», forjado por la voluntad y en las pruebas del combate, se convierte en un elemento central de la ideología, como lo muestra la puesta en escena de los cuerpos, que puede ser colectiva (en el caso del nazismo) o que puede centrarse en el cuerpo del jefe (en el caso del fascismo italiano).

Es cierto que, en los países vencedores, los dos conflictos mundiales fueron seguidos inmediatamente por un episodio de reafirmación viril, que vio a los hombres heroizar su acción, a la vez que negaban la importancia de la participación de las mujeres.¹⁰ Pero esta re-esencialización masculina dura poco tiempo, y en 1945, el soldado europeo se convierte en la mayoría de los países de Europa occidental, en «un combatiente humillado —humillado en su cuerpo— y que ha confesado su humillación».¹¹ Los autores de *Histoire de la virilité* estudian así el siglo XIX europeo como el siglo del «apogeo de la virilidad», cuando el siglo XX se analiza como el siglo de la «crisis de la virilidad».¹² El complejo viril-heroico heredado del siglo XIX se desmorona durante el siglo XX —desmoronamiento que viene

8 *Ibidem*, p. 202.

9 J. Chapoutot, «Virilité fasciste», en Corbin (dir.), *Histoire de la virilité, tome III*, pp. 281-282.

10 L. Capdevila, «L'identité masculine et les fatigues de la guerre (1914-1945)», *Vingtième siècle*, n.º 75 (2002/3), pp. 97-108.

11 S. Audoin Rouzeau, «Armées et guerres: une brèche au cœur du modèle viril?», en Courtine, *Histoire de la virilité, tome III*, p. 204.

12 A. Corbin (dir.), *Histoire de la virilité, tome III*, París, Éditions du Seuil, 2011.

acompañado por la progresiva (re)-integración en el cuerpo social de los contra-tipos que constituyen los homosexuales—. ¹³

Trabajos históricos entre los que destacan los de N. Aresti han empezado a establecer el marco histórico global que permite analizar la construcción de las identidades masculinas en la España del siglo xx. Establecen a la vez su integración en la corriente general de la afirmación de una masculinidad burguesa¹⁴ y la ruptura en ese proceso que significa su acercamiento, a partir de 1939, a los ideales del «hombre fascista». ¹⁵

Este acercamiento es, en parte, un accidente de la historia pues es la consecuencia del éxito de un golpe de Estado que no se apoyaba en una fuerte ideología previamente definida; pero también nace del debate sobre el origen del declive nacional (y las soluciones que permitirían acabar con él) que divide a los españoles desde principios del siglo xx. La España del primer tercio del siglo xx es una nación en crisis que conoce una fuerte desestabilización de las representaciones sobre las cuales descansa el orden de género heredado. La pérdida en 1898 de los últimos restos del Imperio da lugar a una crisis de identidad fundamental. Favorece, en los pensadores liberales, el desarrollo del Regeneracionismo,¹⁶ movimiento que pretende abrir España a la modernidad, dando la espalda a su pasado imperial para dirigir la mirada hacia Europa. Sus tesis provocan violentos debates con los intelectuales conservadores. Todos ellos coinciden, sin embargo, al analizar el declive de la nación como un declive viril.¹⁷

13 Mosse, *L'image de l'homme, l'invention de la virilité moderne*, pp. 190-191.

14 N. Aresti, *Masculinidades en tela de juicio: hombre y género en el primer tercio del siglo XX*, Madrid, Cátedra, 2010; y N. Aresti, «Masculinidad y nación en la España de los años 1920 y 1930», *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 42-2 (2012), pp. 55-72.

15 T. González Ara, «Monje y soldado, la imagen masculina durante el franquismo», *International Journal of Sport Science*, vol. 1, año 1, n.º 1 (octubre 2005), pp. 64-83; y M. Vincent, «La reafirmación de la masculinidad en la cruzada franquista», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. 28 (2006), pp. 131-151.

16 Si bien la pérdida de Cuba en 1898 fue determinante, sin embargo, las articulaciones centrales del discurso regeneracionista le preexisten: J. P. Fusi y Á. Niño (dirs.), *Antes del Desastre. Orígenes y antecedentes de la crisis del 98*, Madrid, Universidad Complutense, 1996, pp. 99-109.

17 D. Martykánová, «Los pueblos viriles y el yugo del caballero español. La virilidad como problema nacional en el regeneracionismo español (1890-1910)», *Cuadernos de Historia Moderna y Contemporánea*, vol. 39 (2017), pp. 19-37.

La literatura escribe entonces el relato de la virilidad perdida de los españoles, cuya causa profunda sería la victoria del principio femenino sobre el principio masculino.¹⁸ Joaquín Costa, figura de primer plano del Regeneracionismo, utiliza la imagen de la castración. Después de explicar en 1898 que España es una nación «unisexual» porque se compone de «dieciocho millones de mujeres» (es decir, el total de la población de entonces), modifica en 1901 su afirmación:

No, España no es una nación unisexual. Es una nación sin sexo. No es una nación de mujeres. Es una nación de eunucos.¹⁹

A pesar del arraigo en la sociedad española de principios del siglo xx de algunas tranquilizadoras certidumbres, la aparición de figuras de la modernidad femenina europea (como por ejemplo la «garçonne») amplía esta crisis de la identidad viril nacional que tiene aspectos específicamente españoles. En efecto, esta aparición pone en peligro (como en otros países) las fronteras de género y las formas de la dominación masculina heredadas del periodo de regresión que el siglo xix constituyó para las mujeres. N. Aresti cita, como ilustración de este malestar de la masculinidad, el siguiente fragmento de *La mujer según los diferentes aspectos de su espiritualidad*, que E. González Blanco publica en 1930:

Asaltado por todas partes, el hombre se defiende como puede, en esta competencia escandalosa, pero, bajo la presión unánime del público, se ve forzado, a su pesar, a tolerar y transigir [...] esa sociedad, después de la pasada conflagración mundial, se ha vuelto loca.²⁰

Las rápidas transformaciones vinculadas con la Primera Guerra Mundial y con la reivindicación de nuevos derechos por las mujeres acentúan esta crisis en España. Ciertas teorías pesimistas consideran que estas trans-

18 N. Aresti, «A la nación por la masculinidad. Una mirada de género a la crisis del 98», *Feminidades y masculinidades, arquetipos y prácticas de género*, Madrid, Alianza Editorial, 2014, pp. 47-74.

19 E. González Blanco, *La mujer según los diferentes aspectos de su espiritualidad*, Madrid, Editorial Reus, 1930, citado por N. Aresti, «A la nación por la masculinidad. Una mirada de género a la crisis del 98», p. 67. I. Blasco Herranz, «Mujeres y nación: ser españolas en el siglo xx», en J. Moreno Luzón y X. M. Núñez Seixas (eds.), *Ser españoles. Imaginarios nacionalistas en el siglo xx*, Barcelona, RBA, 2013, pp. 170-171.

20 E. González Blanco, *La mujer según los diferentes aspectos de su espiritualidad*.

formaciones, a largo plazo, conducirían a la desaparición de los caracteres distintivos que diferencian a las mujeres de los hombres.²¹

Esta crisis viril hace aflorar en figuras intelectuales de mente modernizadora (que influyen ante todo sobre las clases medias y la burguesía educadas) la voluntad de edificar una masculinidad alternativa. Promueven un *aggiornamento* del *vir hispanicus* para acercarlo a los valores que se asocian con la potencia —potencia económica antes que espiritual o guerrera— de las naciones del noroeste de Europa.²² Al final, con un cierto desfase cronológico, quieren abrir la nación y lanzar decididamente a sus hombres a la aventura económica que lleva tiempo imponiéndose como nuevo horizonte para las luchas masculinas. La famosa frase que pronuncia a principios de siglo Joaquín Costa (que instaba a los españoles a poner «doble llave al sepulcro del Cid, para que no vuelva a cabalgar»²³) resume esta relación nueva con los modelos masculinos del pasado.

En esta guerra de las masculinidades, en España como en el resto de Europa, prevalecen los conceptos burgueses y modernos, que difunden en particular nuevos moralistas laicos: dibujan un futuro que se ha librado de los más patentes abusos patriarcales. El hombre moderno también puede contar en este enfrentamiento con el peso en la sociedad (y, en particular, en el mundo académico) del krausismo. Este racionalismo liberal y reformista se ha difundido entre los miembros de la burguesía a partir del último cuarto del siglo xix. Confía en la capacidad de la ciencia y del saber para emancipar a la humanidad y aboga por un cristianismo tolerante, e incluso por la igualdad entre los hombres y las mujeres. Sus realizaciones en materia de educación marcan el principio del siglo xx, sobre todo la creación de la Institución Libre de Enseñanza (1876) o de la Escuela de Institutrices, que formaron a muchos de los futuros miembros de la inteligencia o de los docentes españoles.

21 N. Aresti, «Ideales y expectativas: la evolución de las relaciones de género en el primer tercio del siglo xx», *Gerónimo de Ustáriz*, n.º 21 (2005), p. 72.

22 Martykánova, «Los pueblos viriles y el yugo del caballero español. La virilidad como problema nacional en el regeneracionismo español (1890-1910)».

23 J. Costa, *Obras completas. Crisis política de España (doble llave al sepulcro del cid)*, 3.ª edición, Madrid, Biblioteca Costa, 1914, citado por Aresti, «Masculinidad y nación en la España de los años 1920 y 1930», p. 4.

La política que llevó a cabo la Segunda República refleja estos cambios que se han venido produciendo desde finales del siglo XIX en una parte importante de la población:²⁴ materializa la victoria de un concepto diferente de las relaciones entre los hombres y las mujeres, a la vez que una redefinición de los valores masculinos, que dibujan cada vez más un ciudadano trabajador y hombre de familia. La legislación republicana establece el sufragio femenino, la igualdad de los esposos ante la ley, la obligación para los hombres de alimentar y asistir a sus hijos, fueran o no hijos legítimos, y legaliza el divorcio. La diferencia con otros países del norte de Europa radica en la fragilidad de la modernización económica y social, que difícilmente rebasó los límites de Cataluña y del País Vasco, y en la consiguiente debilidad de la burguesía y de las clases medias españolas. Estas clases no consiguen imponer totalmente sus conceptos frente a sectores conservadores que, aunque vayan perdiendo influencia, continúan pregonando el regreso al *ethos* masculino que habría sido el artífice de la pasada grandeza nacional.

La cuestión específica de las identidades masculinas durante el franquismo se ha estudiado poco hasta el momento. Las historiadoras T. González Ara, M. Vincent, G. di Febo o Y. Ripa, han escrito artículos sobre aspectos particulares. S. Whright ha defendido recientemente una tesis en la Universidad de Sheffield: *Mentally and Physically Disabled Nationalist Veterans and Perceptions of Masculinity in Franco's Spain, 1936-75*. El conjunto de estos trabajos no ofrece una visión panorámica del tema. Sin embargo, establece claramente la importancia de un problema viril para el franquismo, y más aún para la ideología falangista. Ser falangista significa, desde la fundación del movimiento en 1933, inscribirse personalmente en una virilidad colectiva que se expresa, por ejemplo, a través de una indumentaria que subraya la rectitud corporal y la amplitud de los hombros. También significa reivindicar una propensión a la violencia, reivindicar la «dialéctica de los puños y de las pistolas»²⁵ de José Antonio Primo de Rivera. Esta virilidad falangista pudo pretender adquirir la condición de masculinidad

²⁴ Aresti, *Masculinidades en tela de juicio: hombre y género en el primer tercio del siglo XX*, p. 300.

²⁵ Y. Ripa, «Féminin/masculin: les enjeux du genre dans l'Espagne de la Seconde République au franquisme», *Le Mouvement Social*, n.º 198 (2002/1), p. 117.

oficial. En el contexto del final de una guerra que el campo «nacional» presentó como una «cruzada», puede definirse como la virilidad del «monje-soldado».²⁶ No corresponde del todo con la «virilidad fascista» que describe Johan Chapoutot,²⁷ por su vocación religiosa (que difiere totalmente del neopaganismo nazi), pero también por su concepto pudibundo de la sexualidad. La virilidad del falangista poco tiene que ver con el ideal de vida de los miembros de las SS: el falangista participa en los años cuarenta en el control de los bañadores femeninos en las playas españolas mientras que para los miembros de las SS llegó a hablarse de restablecer la antigua poligamia a fin de favorecer el desarrollo de una raza aria pura. Sin embargo, estas dos formas de virilidad guerrera comparten una misma estética del cuerpo musculoso, así como el culto a una camaradería que se forja en las pruebas y en la guerra. Esta camaradería es parte de una «virilidad horizontal de los iguales». Triunfa en el seno de un mundo sin mujeres, una colectividad viril (en Alemania, el *Männerbund*) que afirma su cohesión durante manifestaciones de masa y rituales que favorecen el desarrollo de una sensación de poder mediante la dilución del individuo en una potencia colectiva.

La reivindicación de una virilidad existencial es central para los golpistas de julio de 1936. Conciben el golpe de Estado como un alzamiento de hombres contra afeminados. Su lucha es también un combate por la defensa de la virilidad nacional y contra una república afeminada que había hecho peligrar la superioridad masculina, como lo ilustra la pastoral de «Las dos ciudades», que el cardenal Pla y Deniel redactó el 30 de septiembre de 1936. El prelado, que luego sería primado de España, halaga la función educadora de la guerra «forjadora de hombres» y se felicita de la sublevación masiva de los hombres jóvenes «cuando tanto habíamos [lamentado] la frivolidad [...] y la afeminación muelle y regalada».²⁸

Los historiadores han estudiado la forma con la que el franquismo puso en práctica su proyecto de lucha contra la amenazante afeminación

26 González Ara, «Monje y soldado, la imagen masculina durante el franquismo», pp. 64-83.

27 J. Chapoutot, «Virilité fasciste», en Courtine (dir.), *Histoire de la virilité, tome III*, pp. 277-301.

28 E. Pla y Deniel, «Las dos ciudades», *Boletín Eclesiástico del Obispado de Salamanca* (1936), citado por Vincent, «La reafirmación de la masculinidad», p. 137.

que habría culminado durante la Segunda República. Tomaron decisiones reaccionarias acerca de los derechos de las mujeres, que hacen de ellas las grandes perdedoras de la Guerra Civil:²⁹ supresión del derecho de divorcio, represión del aborto y de la «propaganda contraceptiva», relegación de la mujer en el ámbito del trabajo asalariado.³⁰ Estas medidas legales se apoyaron en un discurso de legitimación del orden de género que se pretendía restaurar.³¹ La prensa femenina, por ejemplo, contribuyó a reintegrar a las mujeres al ámbito doméstico, al transmitir un ideal de la mujer esposa-madre-ama de casa.³²

Todo converge, pues, para reafirmar después de 1939 la distancia entre los hombres y las mujeres. Los hombres homosexuales, que se perciben como un peligro para estos límites supuestamente naturales, son víctimas del temor, entonces muy fuerte, a la indiferenciación sexual a la que conduciría la relajación de las normas de género.³³ Su situación se deteriora. Sufren una represión legal, que puede conllevar significativas penas de cárcel, pero que debe entenderse en toda su complejidad: en el caso de Cataluña al menos (pues se trata del único espacio para el que se llevaron a cabo estudios precisos), esta represión no fue sistemática, ni tampoco impidió la permanencia de un «mundo gay» «extremadamente desarrollado y visible».³⁴ No por ello el final del franquismo deja de significar para los homosexuales una liberación. De hecho, la evolución de las masculinidades durante la Transición se ha estudiado hasta el momento esencialmente a través del prisma del cuestionamiento de la hegemonía de la heteronormatividad y

29 J. Prada Rodríguez, *Franquismo y represión de género en Galicia*, Madrid, Catarata, 2013, pp. 13-14.

30 G. di Febo, «Nuevo Estado, nacionalcatolicismo y género», en G. Nielfa Cristóbal (dir.), *Mujeres y hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*, Madrid, Universidad Complutense, 2003, pp. 19-44.

31 M. A. Barrachina, «Discurso médico y modelo de género», en G. Nielfa Cristóbal (dir.), *Mujeres y hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*, Madrid, Universidad Complutense, 2003, pp. 67-94.

32 M. Muñoz Ruiz, «La construcción de las relaciones de género en el franquismo y sus conflictos: los consultorios sentimentales», *Arenal: Revista de Historia de las Mujeres*, vol. 10, n.º 2 (2003), pp. 319-339.

33 F. Vázquez García y R. Cleminson, *Los invisibles, una historia de la homosexualidad masculina en España, 1850-1939*, Granada, Editorial Comares, 2011.

34 G. Huard, *Les Gays sous le franquisme. Discours, subcultures et revendications à Barcelone, 1939-1977*, Villeurbanne, Éditions Orbis Tertius, 2016, p. 15.

de la afirmación del movimiento *queer*.³⁵ Este periodo se identifica en gran medida con un arte, una estética, del travesti, quien, después de 1975, se convierte en «un ícono apropiado de la subversión del poder establecido».³⁶

Así pues, la investigación histórica ha empezado a mostrar, tanto a escala europea como a escala española, que lo masculino que durante mucho tiempo se pensó como una invariante histórica (o mejor dicho: que durante mucho tiempo no se pensó históricamente) no es más natural que lo femenino y tiene igualmente carácter cultural. Este trabajo ambiciona inscribirse en dicha dinámica y participar en la historización de las masculinidades.

En un primer momento, que empieza durante los años setenta, se trató de «hacer visibles a las mujeres en la historia», según la feliz expresión de Claudia Koonz y Renate Bridenthal.³⁷ La influencia de los movimientos feministas, del pensamiento antiesencialista que desarrolló Michel Foucault, así como de un reducido número de historiadoras, permitieron escribir una historia que también tomara en cuenta a la otra mitad de la humanidad. La importancia de las investigaciones que se realizaron sobre este tema integrador en la joven democracia española ha permitido publicar ya trabajos sintéticos, como por ejemplo la *Historia de las mujeres en España y en América Latina* (en cuatro volúmenes) publicada en 2005 bajo la dirección de Isabel Morant.³⁸

Se ha abierto una segunda etapa en esta historia a partir de los años noventa. Los historiadores fueron entonces más allá de una historia de las mujeres descriptiva y empezaron a cuestionar la propia identidad femenina, es decir, la evolución histórica del proceso de asignación de roles sociales que construyó y perpetuó lo «femenino». La influencia de las obras de Joan Scott, en particular, colocó al «género», como categoría de análisis, en el centro del estudio de las relaciones entre hombres y mujeres. El «género»

35 R. M. Mérida Jiménez y J. L. Peralta, *Las masculinidades en la Transición*, Barcelona / Madrid, Egales, 2015.

36 *Ibidem*, p. 287.

37 R. Bridenthal y C. Koonz, *Becoming visible, women in european history*, Boston, Houghton Mifflin, 1977.

38 I. Morant (dir.), *Historia de las mujeres en España y en América Latina*, Madrid, Cátedra, 2005.

permite introducir la diferenciación y la contingencia históricas en el análisis de «lo femenino» y de «lo masculino», que hasta el momento habían sido dados por naturales. Françoise Thébaud explicita su interés para el historiador:

El género es, por así decirlo, el «sexo social» o la diferencia de sexos socialmente construida, conjunto dinámico de prácticas y de representaciones, que incluyen la asignación de actividades y roles, características psicológicas, y un sistema de creencias. El sexo aparece como un invariante, mientras que el género varía con el tiempo y el espacio, pues masculinidad y feminidad —ser hombre o mujer o ser considerado como tal— no tienen el mismo significado en todas las épocas ni en todas las culturas.³⁹

En 1972 ya Simone de Beauvoir escribió que su famosa frase según la cual «no se nace mujer; llega una a serlo» debía completarse y que lo masculino también necesitaba ser analizado como una construcción social.⁴⁰ Sin embargo, habría que esperar a los primeros años del nuevo milenio para que se iniciara el estudio histórico de los hombres en tanto que seres sexuados. Este estudio constituye la lógica prolongación del desarrollo de los estudios de género: al subrayar la importancia de las relaciones de dominación, han llamado la atención sobre los dominantes en tanto que dominantes, y, por consiguiente, sobre los necesarios procesos que le permiten al futuro hombre aprender a vivir en un mundo de hombres, a manifestar su estatus de posible detentador del poder y a mostrarse digno de su estatus de dominante. Pierre Bourdieu escribía así en 1998, en *La dominación masculina*, que «desde la adolescencia, aprendemos que nuestros iguales son una suerte de policía del género que constantemente nos amenaza con desenmascarnos como afeminados, poco hombres...».⁴¹

Esta evolución que se ha producido en los años noventa, de una historia de las mujeres a una historia del género no solo supone considerar que las identidades sexuadas son identidades socialmente construidas; también permite analizar esta construcción en un contexto más amplio: la dominación de uno de los dos géneros sobre el otro. La construcción de estereotipos, y más globalmente de sistemas simbólicos que van a ser asimilados para

39 F. Thébaud, *Écrire l'histoire des femmes et du genre*, París, ENS éditions, 2007, p. 114.

40 S. de Beauvoir, *Tout compte fait*, París, Gallimard, 1972, p. 497.

41 P. Bourdieu, *La domination masculine*, París, Seuil, 1998, p. 18.

convertirse en patrones de pensamiento, tanto para los hombres como para las mujeres, legítima y edificadora a la vez las relaciones de dominación. El género es, para J. Scott, «una manera de significar las relaciones de poder». ⁴²

La historia de las masculinidades se enfrenta con una dificultad epistemológica central, que fue formulada claramente por A. M. Sohn en *Une histoire sans les hommes est-elle possible?*⁴³ (*¿Puede existir una historia sin hombres?*): ¿cómo distinguir, en el discurso, los valores que remiten al masculino universal, genérico, y los valores que remiten al masculino sexuado? El riesgo aquí sería la dilución del estudio de lo masculino en una amplia historia cultural de los valores que los manuales de historia reflejan y transmiten. Por esa razón —para no perder su dimensión dialéctica y crítica— este trabajo también debe necesariamente incluir un estudio de los modelos y de los valores que los autores de los manuales asocian con la femineidad: una historia de las masculinidades no puede ser la historia de una mitad de la humanidad.

Los estudios de género han mostrado que la identidad viril suele vivirse como amenazada por lo femenino. De aquí la frecuente necesidad de reafirmarla, y de subrayar cuánto la separa de los contratipos, como lo es la figura del homosexual. La virilidad, entendida como el ideal de perfección masculina,⁴⁴ es un instrumento de legitimación del poder no solo sobre las mujeres, sino también de ciertos hombres sobre otros hombres. Al definir la aptitud para ejercer poder, justifica el proceso de jerarquización que separa entre sí a los individuos de sexo masculino. La socióloga R. Connell enunció el concepto (de inspiración gramsciana) de «masculinidad hegemónica». ⁴⁵ Ocupa un lugar importante en los «men's studies» e «influyó considerablemente la reflexión contemporánea sobre los hombres, el género y las jerarquías sociales». ⁴⁶ Designa el ideal normativo dominante

42 J. Scott, «Genre: une catégorie utile d'analyse historique», *Les cahiers du GRIF*, n.º 37-38 (1988), p. 145.

43 A. M. Sohn, en A. M. Sohn (dir.), *Une histoire sans les hommes est-elle possible?*, París, ENS éditions, 2013, p. 24.

44 A. Corbin, J. J. Courtine y G. Vigarello, «Préface», en G. Vigarello, *Histoire de la virilité, tome 1*, París, Éditions du Seuil, 2011, p. 7.

45 R. W. Connell, *Masculinities*, Cambridge, Polity Press, 1995, pp. 353-354.

46 R. W. Connell y J. W. Messerschmidt, «Faut-il repenser le concept de masculinité hégémonique?», *Terrains et Travaux* n.º 27 (2015/2), §1.

que, en cada sociedad y momento histórico, sirve de referente a la mayoría y estigmatiza las otras formas de ser hombre.

El ideal masculino dominante no debe considerarse estable: está condicionado históricamente, lo cual provoca «luchas por la hegemonía»⁴⁷ entre masculinidades diferentes. Este estudio de los manuales de historia debe por consiguiente integrarse en esta idea de «virilidades hegemónicas» sucesivas. Los trabajos de los sociólogos y de los antropólogos han mostrado también que el orden de género puede descansar sobre la coexistencia de diferentes masculinidades. Así, J. Olavarría y T. Valdés han evidenciado que las distintas clases que componen la sociedad chilena suelen compartir los mismos referentes masculinos, pero no los viven del mismo modo.⁴⁸ M. C. Gutmann subraya la ausencia de una masculinidad unificada en la sociedad mejicana, a pesar de una fuerte identificación entre machismo y virilidad nacional.⁴⁹ Para nosotros, la cuestión es saber si los manuales de historia reflejan una masculinidad hegemónica o si, de forma más matizada, podemos decir que reflejan la coexistencia de masculinidades diversas: cada subcultura y cada grupo social tal vez promuevan, en este ámbito como en otros, su propio sistema de valores... En tal caso, el estudio de los modelos masculinos que los manuales escolares promueven coincidiría con las conclusiones críticas de sociólogos como M. A. Messner, que opinan a propósito de la sociedad estadounidense que las masculinidades no solo son diversas sino que además suelen pretender ser hegemónicas.⁵⁰

*

Para estudiar el género masculino, hemos elegido apoyarnos sobre un corpus en el cual los manuales de historia ocupan el lugar esencial. Este tipo de fuente nos parece en efecto propicio para ahondar en los conocimientos históricos sobre la construcción de las identidades masculinas.

47 *Ibidem*, §15.

48 J. Olavarría y T. Valdés, «Ser hombre en Santiago de Chile: a pesar de todo, un mismo modelo», en T. Valdés y J. Olavarría (dirs.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina*, Santiago de Chile, FLACSO / UNFPA, 1998, pp. 12-36.

49 M. C. Gutmann, *The meanings of macho: Being a man in Mexico City*, Berkeley, University of California Press, 1996.

50 M. A. Messner, *Politics of masculinities: men in movements*, Thousand Oaks, Sage publications, 1997.

El panorama que acabamos de presentar sobre el estado de los conocimientos muestra que los historiadores han establecido las características de una cierta masculinidad, que podemos calificar de «virilidad oficial». En el extremo opuesto, otros trabajos han estudiado a los «parias» (la expresión es de G. Mosse) de la virilidad y los estudios *queer* han permitido conocer mejor partes de su historia. La tesis de doctorado de I. Winchester (defendida en la Universidad de Nuevo México en 2016) que estudia la inculcación de los valores marciales durante el servicio militar en la época franquista es el principal trabajo de investigación que escapa en parte a este paradigma cuando subraya los límites e incluso el fracaso de este proceso.⁵¹ En gran medida queda por estudiar la cuestión, que aparece en el íncipit de nuestro trabajo, sobre el modo en que fue recibida esta virilidad oficial por la población civil (y, por consiguiente: sobre la capacidad de la dictadura franquista para modificar las representaciones reales de la población).

En una sociedad que vive bajo un control y una censura permanentes, la respuesta solo puede encontrarse a condición de no interesarse únicamente por los discursos explícitos, sino también por los elementos implícitos que reflejan las convicciones profundas de los autores. Este trabajo ambiciona, pues, estudiar las representaciones de género vigentes entre ciertos miembros de la sociedad civil: los docentes que redactan los manuales de historia. El periodo elegido (1931-1982) permite inscribir la etapa franquista en un tiempo largo, a fin de medir mejor lo que constituye la especificidad de cada momento histórico, y, por consiguiente, de medir la profundidad de las rupturas tanto como el peso de las continuidades históricas. También ofrece el interés de incluir la Transición, periodo que hasta el momento no ha sido objeto de amplios trabajos de investigación.

El estudio de los modelos masculinos presentes en los manuales de historia permite, asimismo, participar en la renovación del campo de la manualística. Los libros de texto, antes considerados como una fuente

51 I. Winchester, *Hombres normativos: the creation and inculcation of martial masculinity during the Franco regime in Spain (1939-1975)*, tesis doctoral dirigida por E. Sanabria, University of New Mexico, 2016.

secundaria y como publicaciones menores,⁵² han sido objeto de especial atención desde las primeras monografías de los años ochenta. El centro *Manes*, creado en 1992 por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, desempeñó un papel fundamental en este desarrollo. La historia de los manuales ha avanzado mucho desde entonces.⁵³ En 2005 se publicó el colectivo y sintético *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*.⁵⁴

La historia de los manuales que se ha escrito hasta el momento se ha interesado mucho por su orientación ideológica,⁵⁵ como por ejemplo en *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*,⁵⁶ publicado en 2001 por M. López Marcos o en la obra reciente (2014) de E. Castillejo Cambra *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo*.⁵⁷ Este último autor constata que los análisis a menudo se han centrado en el estudio de la construcción en las escuelas del sentimiento nacional español y habla de un tema «sobredimensionado». ⁵⁸ Los historiadores de los manuales abogan ahora por el paso a otra etapa.⁵⁹ Proponen por ejemplo la integración de los manuales en corpus más amplios, para así poderlos confrontar con otras fuentes, que suscitarán nuevos enfoques y generarán nuevas problemáticas. E. Castillejo Cambra alienta (en 2014) una renovación de las

52 F. Gómez de Castro, «Le programme Manes, les manuels scolaires dans l'Espagne contemporaine (1808-1990)», *Histoire de l'éducation* [Service d'histoire de l'éducation de l'INRP], n.º 78 (1998), pp. 258-264.

53 G. Ossenbach, «Manuales escolares y patrimonio histórico educativo», *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, vol. 28, n.º 2 (2010), pp. 123-124.

54 J. L. Guereña, G. Ossenbach y M.ª del Mar Pozo, *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED, 2005.

55 Ossenbach, «Manuales escolares y patrimonio histórico educativo», p. 125.

56 M. López Marcos, *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*, Madrid, UNED ediciones, 2001.

57 E. Castillejo Cambra, *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo*, Madrid, UNED, 2014.

58 *Ibidem*, p. 28.

59 G. Ossenbach Sauter, «¿Está agotada la investigación histórica sobre manuales escolares? Consideraciones críticas sobre la investigación en el campo de la manualística, a veinte años de la fundación del Centro de Investigación MANES», en J. Meda y A. M. Badanelli (dirs.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, Edizioni Università di Macerata, 2013, pp. 107-108.

problemáticas, que podrá nacer de la integración de nuevas temáticas. Nos parece que el análisis de los manuales desde una perspectiva de género puede responder a esta propuesta.

No se puede entender la evolución de las figuras masculinas que estos libros peculiares proponen a los lectores sin tomar en cuenta el marco general que ha permitido definir los progresos de los conocimientos históricos sobre instituciones y manuales escolares. La sucesión de rupturas políticas mayores y de los cambios de régimen se leen muy claramente en la historia del sistema educativo español. El periodo que aquí estudiamos conoció una fuerte tensión entre dos paradigmas antitéticos (apertura y cerrazón) que diferencian al periodo franquista del que le antecede y del que inmediatamente le sucede, y hace de él un paréntesis. Este paréntesis es el momento de una doble cerrazón educativa: la escuela se cierra a una parte de la población, pues se trata ahora de una escuela elitista, a propósito de la cual podemos hablar de malthusianismo escolar; y se cierra también en lo que concierne a los contenidos, pues los manuales de historia se centran ahora mucho más fuertemente en una historia nacionalcatólica, con un contenido muy estereotipado, que da la espalda a la modernidad y a Europa.

La Segunda República hizo de la política educativa la vanguardia de la modernización y de la democratización de España. Sus dirigentes y partidarios creían en el poder de la educación.⁶⁰ La escuela (y en particular la escuela primaria) debía convertirse en el pilar central del espíritu nuevo, educando a niños republicanos pero también, de forma más global, abriendo las poblaciones a un saber y a una cultura que, se pensaba, solo podían conducir al bien común. Las autoridades republicanas inician por ejemplo un amplio programa de construcción de escuelas y de contratación de maestros (de los que se entiende que serán sus fervorosos defensores). En el plano pedagógico, la influencia de la Institución Libre de Enseñanza y del movimiento internacional de la «nueva escuela» conduce a promover métodos activos y a decretar la coeducación. La enseñanza se abre a las iden-

60 C. Sanz Simón y T. Rabazas Romero, «La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República española», *Bordón, Revista de Pedagogía*, vol. 69, n.º 2 (2017), p. 132.

tidades regionales y el Gobierno autoriza el bilingüismo en las escuelas catalanas. También se libra de la influencia de la Iglesia y las clases de religión pasan a ser optativas en las escuelas públicas. Esta política choca con las creencias de los sectores conservadores de la opinión pública porque supone una concepción abierta de la nación que no comparten y da lugar a una guerra escolar que es en gran medida una guerra religiosa.⁶¹

El periodo franquista se caracteriza en un primer momento por el cese de toda innovación, y por un retroceso respecto a las medidas republicanas. Incluso se pone fin a la política de extensión de la escolarización de los alumnos, en un país en el que el 30% de los niños en edad escolar no está escolarizado. La depuración masiva y extremadamente brutal del personal docente es lo que, a nuestro juicio, mejor resume los primeros años del Estado Nuevo en materia de educación. Su amplitud es tal que pone en peligro la continuidad del servicio educativo.⁶² La enseñanza vuelve a tener un carácter eminentemente elitista y clasista. Las autoridades educativas se preocupan ante todo de la enseñanza secundaria, que era un privilegio reservado a una ínfima minoría de la población escolar. La Ley de Bases de septiembre de 1938, que tuvo un papel central en su original orientación pues fijó sus caracteres para mucho tiempo, justifica esta prioridad como sigue:

Iniciase con la reforma de la parte más importante de la Enseñanza Media —el Bachillerato Universitario— porque [...] una modificación profunda de este grado de Enseñanza es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una Sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras.⁶³

Una brecha muy amplia separa hasta los años sesenta a una estrecha minoría, seleccionada entre los hijos de la burguesía (y a veces, de las clases medias que se desarrollan entonces), de los hijos de las clases populares, que no conocen más que la enseñanza primaria y, en ocasiones, la enseñanza profesional.

61 G. Cámara Vilar, *Nacionalcatolicismo y escuela. La socialización política del franquismo*, Madrid, Editorial Hesperia, 1984, p. 61.

62 Véase, por ejemplo, A. M. Montero Pedrera, «El elefante franquista entra en las aulas», *Andalucía en la Historia*, n.º 19 (2008), p. 28.

63 *Ley de la jefatura del Estado español de 20 septiembre de 1938 sobre reforma de la Enseñanza Media*, BOE de 23 de septiembre de 1938.

La escuela se ideologiza profundamente y se somete a fines políticos. La Ley de septiembre de 1945 sobre enseñanza primaria organiza por ejemplo los programas alrededor de cuatro «órdenes de conocimiento»:

primero, el de formación religiosa; segundo, el de formación del espíritu nacional, en el que se incluyen también la Geografía e Historia, particularmente de España; tercero, el de Formación Intelectual, que comprende la Lengua nacional y, las Matemáticas, y cuarto, la Educación Física.⁶⁴

El peso de la ideología es aplastante. Su orientación puede resumirse con la expresión *nacionalcatolicismo*, que suele utilizarse para caracterizar al primer franquismo.⁶⁵ Define un mínimo espacio ideológico común para los distintos «sectores» (falangista, católico, monárquico) cuyo enfrentamiento constituyó lo esencial de la vida política legal durante el franquismo.

En este enfrentamiento, el control del sistema educativo siempre le correspondió al sector católico: si bien la influencia de Falange pudo ser real en la enseñanza superior o profesional, nunca sus miembros obtuvieron, en el seno del Ministerio de Educación Nacional, más que puestos técnicos. Resulta significativo, por ejemplo, que la dirección de dicho ministerio fuera asumida por J. Ibañez Martín (1939-1951) y J. Ruiz Giménez (1951-1956), miembros ambos de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas. El sistema educativo fue catolizado de modo integral, como lo muestra por ejemplo el cierre de numerosos establecimientos públicos (el peso de los establecimientos de enseñanza privada pasó en pocos años del 28,9% al 70,7% del total de los alumnos escolarizados en la enseñanza secundaria), o también la obligación, para los profesores de las escuelas públicas, de llevar a sus alumnos a misa en las festividades religiosas.⁶⁶

En materia educativa como en otras, el franquismo fue evolucionando (desde los años cincuenta) hacia políticas más modernas —incluso puede decirse que esta modernización empezó antes en el ámbito educativo que en otros sectores, de la mano del ministro reformador Ruiz Giménez, que

64 BOE de 18 de julio de 1945.

65 G. Cámara Villar, *Nacionalcatolicismo y escuela. La socialización política del franquismo*, Madrid, Editorial Hesperia, 1984.

66 E. Gervilla Castillo, *La escuela del nacionalcatolicismo. Ideología y educación religiosa*, Granada, Impredisur, 1990, p. 139.

terminó dimitiendo en el año 1956—. La —relativa— puesta al día del régimen que ocurrió a partir de 1959 bajo el impulso de una serie de ministros, muy mayoritariamente miembros del Opus Dei y que formaron una tecnocracia de orientación económica liberal (dando lugar a lo que luego se llamaría *segundo franquismo*), tuvo efectos importantes también sobre la política educativa. Las reformas educativas de los años sesenta, motivadas por la voluntad de modernización económica, desembocaron en una apertura general a la propia modernidad, contra la cual había nacido la dictadura. La línea de reformas culminó con la Ley General de Enseñanza de 1970, que creó una escuela abierta a todos, pues fusionaba las dos trayectorias educativas hasta el momento paralelas, haciendo entrar a la escuela española en la era moderna, antes incluso de que terminara la dictadura.

*

Los estudios realizados sobre los manuales de historia muestran que constituyen un objeto cultural particular. Mantienen unas relaciones muy complejas y entrecruzadas con la historiografía científica, así como con las autoridades oficiales que (al menos teóricamente) los controlan a través de sus orientaciones. A. Escolano Benito definió el libro de texto como «un soporte de la cultura que la escuela transmite, un espejo de la sociedad que lo produce y en la que circula y un vademécum de los trabajos y los días de alumnos y maestros». ⁶⁷ R. Valls, R. López Facal ⁶⁸ y R. Cuesta Fernández ⁶⁹ coinciden en afirmar la existencia, más allá de las influencias exteriores, de una continuidad en su contenido que está relacionada con la fuerte resistencia del código disciplinar de la historia escolar. Estas reflexiones convergen con las de N. Allieu, ⁷⁰ A. Viñao, ⁷¹ o N. Tutiaux-Guillon, F. Audigier y

⁶⁷ A. Escolano Benito, «El manual escolar y la cultura profesional de los docentes», *Tendencias Pedagógicas*, n.º 14 (2009), p. 169.

⁶⁸ R. López Facal, «El nacionalismo español en los manuales de Historia», *Educació i història: revista d'història de l'educació*, n.º 2 (1995), pp. 119-128.

⁶⁹ R. Cuesta Fernández, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Ediciones Pomares Corredor, 1997.

⁷⁰ N. Allieu, «De l'histoire des chercheurs à l'histoire scolaire», en Michel Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, París, ESF, 1995, pp. 123-162.

⁷¹ A. Viñao, «La historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación*, n.º 25 (2006), pp. 243-269.

C. Crémieux.⁷² Todos estos autores han mostrado que los saberes escolares constituyen una categoría autónoma del saber. Se muestran bastante reacios a los cambios y su conexión con las evoluciones del saber académico elaborado por los historiadores resulta débil en ocasiones. J. M. Develay habla de un fenómeno de «fossilización».⁷³ En el seno de la institución escolar, el saber científico se transforma. No se impone totalmente frente a las representaciones más arraigadas, sino que, al contrario, es integrado por los sistemas de valor preexistentes de los docentes que redactan los manuales. El saber escolar constituye un conjunto de convenciones socioculturales y de contenidos normativos que los docentes han interiorizado y que pueden convertirse en elementos de su identidad profesional. Tienden a repetirse de forma ritual, y van adquiriendo la legitimidad y la solidez «de las concreciones calcáreas»⁷⁴ que el tiempo largo de las construcciones socioculturales les confiere.

R. Valls y R. López Facal han estudiado en profundidad el código disciplinar de la historia escolar, que estructura los manuales españoles. Se fija durante el reinado de Isabel II, más precisamente en los años cuarenta y cincuenta del siglo XIX, cuando los autores abandonan la tradición ciceroniana según la cual «Historia magistra vitae est». Renuncian entonces a una historia cuya función consistía en ofrecer a los alumnos «vidas ejemplares» que (siguiendo el ejemplo antiguo) les guiaran hacia la virtud. Los manuales sustituyen ahora la virtud por el paradigma del sentimiento nacional. Su función consiste en arraigar en el pasado la nueva nación liberal que está naciendo de la afirmación de una nueva clase dominante, fundada en la propiedad y el «mérito». Este código disciplinar habría llevado hasta los años setenta del siglo XX la marca del contexto de su nacimiento (una España oligárquica) que le habría conferido su fuerte elitismo. Habría conseguido pervivir hasta el final del franquismo sin renunciar realmente a lo que constituye su esencia porque liberales y tradicionalistas comparten un

72 F. Audigier, C. Crémieux y N. Tutiaux-Guillon, «La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie», *Revue française de pédagogie*, n.º 106 (janv.-fév.-mars 1994), pp. 11-23.

73 J. Lévine y M. Develay, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*, Issy les Moulineaux, ESF éditeur, 2003, p. 12.

74 Audigier, Crémieux y Tutiaux-Guillon, «La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie», p. 16.

mismo concepto organicista de la nación.⁷⁵ Los trabajos de la historiadora americana C. P. Boyd⁷⁶ conducen, sin embargo, a matizar fuertemente esta idea de la permanencia del discurso histórico organicista. A partir de los años ochenta del siglo XIX, la enseñanza de la historia se moderniza y se abre a las aportaciones de los historiadores de la llamada *escuela metódica francesa*. El deseo de rigor científico y el interés por una historia que no fuera puramente política crece en ciertos autores. Se dibuja entonces una oposición entre dos tipos de manuales, que podemos calificar de «liberales-reformistas» y «católico-traditionalistas». El Partido Socialista Obrero Español intenta, además, promover durante la Segunda República otra enseñanza de la historia, más compatible con su ideal internacionalista.

La Segunda República constituye, en efecto, un periodo de diversidad de los paradigmas históricos, pues se caracteriza a la vez por la persistencia de discursos antiguos y por la apertura a historias, espacios y perspectivas nuevos.⁷⁷ En cambio, el periodo franquista aparece como muy monolítico y muy dogmático.⁷⁸ Significa el abandono de la llamada orientación «positivista», así como de las tentativas de reforma pedagógica. R. López Facal estima que, con el paso al franquismo, el nivel científico de los manuales regresó a lo que era antes de la década de 1880. Resucitan una versión caricaturesca de la más tradicional⁷⁹ y la más maniquea⁸⁰ historia nacionalcatólica, ocultando los elementos que remiten a la herencia liberal. Parece que los autores se inspiraron menos en las obras de Menéndez Pelayo que en compendios a veces muy simplistas.⁸¹

Podemos notar, sin embargo, inflexiones mayores en el contenido de los libros de texto. Corresponden a los giros ideológicos del régimen fran-

75 López Facal, «El nacionalismo español es los manuales de Historia», p. 175.

76 C. P. Boyd, *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Ediciones Pomares Corredor, 2000, p. 175.

77 E. Sanz Simón y Rabazas Romero, «La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República española», pp. 131-146.

78 Martínez Tórtola, E., *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*, Madrid, Tecnos, 1996.

79 Cámara Vilar, *Nacionalcatolicismo y escuela. La socialización política del franquismo*.

80 J. Fontana, «Introducción», en D. González Linacero y J. Fontana i Lázaro, *Enseñar Historia con una guerra civil por medio*, Madrid, Crítica, 1999.

81 Martínez Tórtola, *La enseñanza de la historia en el franquismo (1938-1953)*.

quista. E. Castillejo Cambra los ha calificado de *sisactía*, palabra griega que designa el hecho de aliviarse de una carga.⁸² La primera *sisactía* (en 1945) le permitió al régimen franquista deshacerse del peso que constituía en esta fecha la herencia ideológica de índole fascista de la Falange; coincide con la afirmación del sector católico a expensas del Movimiento Nacional. La segunda se produce en 1959, bajo la influencia a la vez del giro tecnocrático y del Concilio Vaticano II. Se habría caracterizado, en los manuales, por la búsqueda de compromisos. Significa, cuando menos, una despolitización del discurso histórico que C. P. Boyd califica de «amnesia histórica».⁸³ El periodo de la Transición ha sido objeto de una atención mucho menor por parte de los historiadores de los manuales. Aun así, no cabe duda de que constituye una ruptura total con la herencia del antiguo código disciplinar heredado del siglo XIX. La interpretación nacionalcatólica, que se mantuvo hasta el final de la dictadura (en una versión bastante debilitada), termina de desaparecer.

*

La constitución del corpus de manuales que ha permitido la realización de este trabajo plantea la cuestión de los criterios que han prevalecido en la selección de los manuales que lo constituyen. ¿Sería mejor dar preferencia a las editoriales más importantes y a los autores más leídos, integrando un número mayor de sus obras?⁸⁴

No ambicionamos aquí estudiar los efectos sociales de los manuales —lo cual supondría efectivamente conceder más importancia a los libros más utilizados—. Es cierto que la literatura escolar es un elemento de la socialización secundaria de los futuros hombres españoles y que puede por consiguiente considerarse como instrumento de la edificación, a la vez que de la legitimación, de las relaciones de poder. Nos ha parecido, sin embargo, coincidiendo con R. Valls Montés, que el papel de los manuales en la

82 Castillejo Cambra, *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo*.

83 Boyd, *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*, p. 245.

84 N. Lucas, *Enseigner l'Histoire dans le Secondaire, manuels et enseignement depuis 1902*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2001, p. 41.

socialización de los alumnos no debe sobreestimarse.⁸⁵ Resulta complicado medir este impacto,⁸⁶ pero la rapidez con la que los españoles dieron la espalda a los valores franquistas desde 1975 nos induce a pensar que fue un impacto muy relativo,⁸⁷ y, por consiguiente, a no considerar estas obras como elementos de una «socialización-condicionamiento» que los actuales trabajos de los sociólogos ponen en tela de juicio.⁸⁸

Estimamos que el principal interés de los manuales es facilitarnos un acercamiento a los modos de representación de género de los autores. Considerarlos como fuentes históricas permite escapar al estudio de los discursos portadores de una virilidad que podemos calificar de «virilidad de Estado». Por consiguiente, hemos constituido un corpus representativo de la diversidad de los autores. Esto también explica el consecuente número de los manuales que han sido estudiados (193 libros de texto han sido objeto de un estudio sistemático).

Se entiende que no pueden faltar los *best sellers* escolares. El número de reediciones de una obra es en efecto una señal de su aceptación por los docentes, es decir, de una cierta conformidad con sus representaciones. También es representativo de su aura cultural, de su capacidad para influir en los demás autores.⁸⁹ Algunos de los que obtuvieron mayor éxito son bien conocidos, como el inspector A. Serrano de Haro, cuyo manual *España es así* fue reeditado veinticinco veces en cerca de treinta años. Redactó, además, la única obra del corpus que estuvo destinada exclusivamente a un público femenino: *Guirnaldas de la Historia*.⁹⁰ R. Valls Montés efectuó en *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI* un importante trabajo de identificación de los manuales más utilizados en los institutos privados valen-

85 R. Valls Montés, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED, 2007, p. 18.

86 Ossenbach, «Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo», pp. 126-127.

87 Cámara Villar, *Nacionalcatolicismo y escuela. La socialización política del franquismo*, p. 12.

88 Véase, por ejemplo, B. Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, París, Nathan, 1998.

89 C. Stray, «Vers une sociologie du manuel», *Histoire de l'éducation*, n.º 58 (mai 1993), p. 82.

90 A. Serrano de Haro, *Guirnaldas de la Historia*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1947.

cianos en 1941 y 1942,⁹¹ así como de los que se usaban en los institutos catalanes entre 1982 y 1984 y de las editoriales más importantes según las épocas. Del mismo modo, hemos integrado en este estudio los manuales de primaria que los maestros declararon preferir en respuesta a la amplia encuesta que realizó en 1954 el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.⁹² Estas distintas encuestas vienen confirmadas por el número de reediciones de las obras. Tomarlas en cuenta permite conciliar la variedad del corpus con una buena visibilidad de los *best sellers*.

No debe considerarse que los autores de manuales forman parte de un grupo social o ideológicamente homogéneo. Es cierto que casi todos son docentes, pero sus trayectorias son diferentes y no les inscriben a todos en el mismo escalón de la jerarquía social. El corpus también debe reflejar esta heterogeneidad, que nos parece determinante para nuestro propósito, ya que cada universo social o subcultura es susceptible de elaborar sus propios referentes masculinos y de tener su propio concepto de lo que significa «ser un hombre».⁹³

El primero de estos grupos es el de los catedráticos de instituto. Constituyeron, hasta los años setenta, la mayor parte de los autores de los manuales destinados a la enseñanza secundaria —aunque también encontremos un número significativo de profesores universitarios—. Este cuerpo (tanto en el sentido administrativo como social de la palabra), que fue disuelto en 1990, ha sido estudiado por R. Cuesta Fernández.⁹⁴ Sus miembros componían una restringida élite: no había más de una Cátedra de Historia y Geografía por instituto, es decir, un centenar de puestos en toda España. Ejercían un poder jerárquico sobre sus colegas de la misma disciplina y los manuales que publicaban (y mandaban comprar) constituían una fuente de ingresos, tanto como de prestigio social. Se parecían más a los profesores universitarios que a los maestros de enseñanza primaria, por su capital cultural, económico, o su práctica pedagógica. Eran con frecuencia correspondientes de la Academia de

91 R. Valls Montés, *Historiografía escolar española*, p. 116.

92 Esta interesante encuesta recoge las preferencias de 1453 maestros e inspectores de la enseñanza primaria. F. Montilla, *Selección de libros escolares*, Madrid, CSIC, 1954.

93 A. Corbin, J. J. Courtine y G. Vigarello, *Histoire de la virilité, tome 1*, París, Éditions du Seuil, 2011, p. 8.

94 Cuesta Fernández, *Sociogénesis de una disciplina escolar*, pp. 207-223.

la Historia y participaban en la vida cultural a través de conferencias u obras sobre la historia local. El saber les distinguía. Huelga decir que, en su inmensa mayoría, pertenecían al sexo masculino: para el año 1959, no contamos más de dieciséis mujeres.⁹⁵ Las mujeres que publican manuales de historia solo empiezan a ser frecuentes a partir de los años setenta. Durante la Segunda República y la dictadura franquista, se trata esencialmente de dos autoras: Gloria Giner de los Ríos, doctora en Letras, profesora de Historia en una escuela normal, así como en la Institución Libre de Enseñanza, historiadora (y, secundariamente, sobrina de Francisco Giner de los Ríos y esposa de Fernando de los Ríos Urruti, ministro socialista de Justicia entre 1931 y 1933); y María Comas de Montañez, doctora en Historia y catedrática en un instituto de Barcelona. El número de autoras empieza a crecer durante los años setenta, pero no podemos realizar un estudio específico de su producción, dado que en estas fechas la casi totalidad de los manuales son realizaciones colectivas.

Tomar en cuenta toda la diversidad de los autores supone integrar también en el corpus los manuales destinados a las clases de primaria. Sus redactores fueron estudiados, para un periodo más breve (1936-1945) por M. López Marcos.⁹⁶ Se trata sobre todo de maestros, aunque también encontremos algunos inspectores o profesores de escuelas normales. Su prestigio social no se podía comparar con el de los catedráticos de instituto. No formaban parte del mismo mundo.⁹⁷ «La rápida feminización del cuerpo de magisterio, su escasa especialización, su penosa formación y sus seculares retribuciones de miseria vinieron a hacer de él una subclase dentro del funcionariado docente, una especie de proletariado intelectual rural al servicio de las clases dominantes».⁹⁸ Las «enciclopedias» (que eran manuales pluridisciplinarios) constituían gran parte de los manuales destinados a las clases de primaria —por lo menos hasta mediados de los años sesenta, momento en que el Ministerio de Educación prohibió su uso—. Reunían en un solo tomo el conjunto de los conocimientos que los alumnos ten-

95 BOE de 13 de octubre de 1959.

96 López Marcos, *El fenómeno ideológico del franquismo*, p. 113.

97 I. Martín Jiménez, «La educación republicana: un instrumento de reforma social», en A. Esteban Recio y M.ª J. Izquierdo García (dirs.), *La revolución educativa en la Segunda República y la represión franquista*, Valladolid, Ediciones Universidad de Valladolid, 2014, p. 57.

98 Cuesta Fernández, *Sociogénesis de una disciplina escolar*, p. 203.

drían que dominar al final del año y constituían, ante todo, para los maestros un vademécum que organizaba el desarrollo del día.

Si bien algunas de estas enciclopedias pueden presentar cualidades pedagógicas, han recibido por lo general una valoración bastante negativa por parte de los historiadores de la educación.

La heterogeneidad de los autores de textos escolares es amplificada por el uso muy generalizado en los establecimientos privados de manuales redactados por clérigos. Las editoriales Luis Vives (o Edelvives) y Bruño, que pertenecían a la orden de los Padres Maristas y de los Hermanos Cristianos,⁹⁹ publicaron hasta el final del franquismo libros de texto muy tradicionalistas, portadores de una historia marcadamente nacionalcatólica. A partir de los años sesenta también aparecen manuales de las editoriales SM (o Santa María) cuyo discurso solía ser más moderno. Todas estas obras son anónimas hasta que, en los años sesenta y setenta, sus redactores se recluten (como en las editoriales) entre docentes laicos y comience a indicarse sus nombres. Estos libros de texto y estas editoriales confesionales no han sido objeto de estudios específicos que permitan establecer más precisamente sus condiciones de redacción y de edición. Lo que es cierto es que sus autores pertenecían a un grupo social cerrado, con una identidad y una tradición cultural muy fuertes.

Los criterios sociales y religiosos no son los únicos que deben conducirnos a diferenciar varios tipos de manuales a fin de tomar en cuenta la diversidad de sus autores. La necesidad de establecer un corpus representativo de los manuales redactados por autores catalanes apareció progresivamente al principio de este trabajo de investigación a partir de la constatación empírica de importantes especificidades en los valores masculinos que su discurso histórico expresa. La identificación de la «catalanidad» de los autores no ha sido siempre muy cómoda, excepto para los seis manuales del corpus que fueron publicados en lengua catalana durante la Segunda República —la publicación de manuales en catalán evidentemente se prohibió en 1939—. El criterio que hemos elegido en caso de duda ha sido la residencia administrativa de estos funcionarios. Solía encontrar confirmación en el lugar de publicación, pero también en los apellidos del autor.

99 López Facal, «El nacionalismo español en los manuales de Historia», p. 7.

La necesaria recogida de elementos biográficos ha sido mucho más fácil de realizar para los autores de manuales destinados a la enseñanza secundaria. En efecto, algunos de ellos marcaron la historiografía y en ese caso, suelen haber sido objeto de trabajos monográficos, como Jaime Vicens Vives —que fue el mayor artífice de la renovación historiográfica española en los años cincuenta y sesenta—.¹⁰⁰ Los otros aparecen en el muy rico *Diccionario Akal de historiadores españoles contemporáneos (1940-1980)*.¹⁰¹ Del mismo modo, la pertenencia de los catedráticos de instituto a un cuerpo administrativo reducido permite seguirles bastante cómodamente en los archivos administrativos o los *Boletines Oficiales del Estado*. También pudimos consultar en el Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares), en los casos en que existían, los informes administrativos de los catedráticos, así como los informes de depuración (para aquellos que ya ocuparan su cargo al final de la Guerra Civil). Estos informes, que contienen a la vez consideraciones sobre el grado de ortodoxia política (que pueden incluir cartas de denuncia de los colegas, informes de la Guardia Civil...) y la defensa del funcionario, solo se han conservado en parte. Las informaciones que contienen son muy parciales y su uso debe ser muy prudente. Pero permiten un acercamiento a la trayectoria política y profesional, así como a la vida religiosa y familiar, de los autores.

Los redactores de los manuales destinados a los alumnos de primaria resultan mucho más difíciles de conocer. Los más exitosos a veces fueron objeto de trabajos monográficos, como por ejemplo Antonio Álvarez Pérez, autor de la *Enciclopedia Álvarez* (que marcó a una generación de escolares en los años cincuenta y sesenta¹⁰²) o Félix Martí Alpera, cuya *Nueva enciclopedia escolar*¹⁰³ fue reeditada multitud de veces —eso sí, sin nombre de autor después de que fuera retirado de la función pública en 1939...—.

100 J. M. Muñoz i Lloret, *Jaume Vicens i Vives, una biografía intel.lectual*, Barcelona, Edicions 62, 1997.

101 G. Pasamar Alzuria e I. Peiró Martín, *Diccionario Akal de historiadores españoles contemporáneos (1840-1980)*, Madrid, Ediciones Akal, 2002.

102 A. Álvarez Pérez, *Enciclopedia Álvarez primer grado*, Madrid, EDAF, 1999.

103 P. L. Moreno Martínez y F. Martí Alpera, *Memorias*, Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia, 2011.

Por último, un número reducido de autores ocuparon un lugar importante en la jerarquía política, o por lo menos demostraron un fuerte compromiso en las instituciones políticas, lo cual les confiere un papel singular: su discurso, muy ideologizado, se parece mucho más a los discursos oficiales que el discurso del resto de los autores. El más notable entre ellos es José María Pemán, autor de *La historia de España contada con sencillez*¹⁰⁴ y sobre todo del *Manual de la historia de España segundo grado*¹⁰⁵ que, publicado sin nombre de autor, conoció una gran difusión en los años de la posguerra: el Ministerio de Educación Nacional había organizado su publicación a fin de hacer de él un «manual único»,¹⁰⁶ antes de que la oposición de las editoriales le obligara a dar marcha atrás.¹⁰⁷ El tono que emplea el autor, intelectual y político tradicionalista de renombre (que fue también el primer «ministro de Educación» de la Junta Técnica de Gobierno creada en 1936¹⁰⁸) puede considerarse como una versión radical y más explícitamente politizada de lo que podemos leer en los manuales nacionalcatólicos. Los manuales de Antonio Bermejo de la Rica también merecen especial atención: están entre los más difundidos después de 1939. Su estudio muestra que el autor formó parte de estos intelectuales liberal-conservadores que encontraron en la Falange —de la que llegó a ser un destacado jerarca—¹⁰⁹ un espacio donde reciclar su compromiso político.

El franquismo no es el único periodo durante el que se publican manuales muy ideologizados redactados por miembros del personal político. El maestro y político socialista de primer plano R. Llopis publica (en 1925 y en 1932) una traducción de la *Historia anecdótica del trabajo*, del socialista francés (y antiguo ministro de municiones) Albert Thomas.¹¹⁰ Este

104 J. M.^a Pemán, *La historia de España contada con sencillez*, tomo 1, Cádiz, Establecimientos Cerón y Librería Cervantes, 1938.

105 Anónimo, *Manual de la historia de España, segundo grado*, Santander, Aldus, 1939.

106 BOE de 22 de septiembre de 1937; y BOE de 15 de abril de 1938.

107 M. de Puellas Benítez, «La política del libro escolar», en A. Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España, de la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1988, p. 53.

108 Con el título oficial de presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza.

109 Boyd, *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, p. 245.

110 A. Thomas, *Lecturas históricas, historia anecdótica del trabajo*, Madrid, Juan Ortiz editor, 1932.

manual da gran importancia a las luchas sociales, en capítulos como «La muerte de Jaurés», «La huelga de Fougères», etc., que no integramos en nuestro estudio por tratarse de traducciones de la obra francesa. Sin embargo, ese no es el caso de los capítulos que añadió R. Llopis¹¹¹ a fin de conectar el manual con la realidad española: «Fuente Ovejuna», «Los alpargateros de Elche», «Pablo Iglesias», «El proletariado español».

La distribución de los manuales en función de los diferentes tipos de autores se muestra en el gráfico 1.

A fin de escapar al paradigma de la dominación de la masculinidad oficial, hemos elegido interesarnos por los discursos implícitos. Se trata de estudiar no solo los valores masculinos que proclaman los manuales, sino también los valores en que se sustentan los héroes, los hombres ejemplares, o al contrario los contramodelos, que los pueblan. Los primeros se definen por su capacidad para encarnar la virilidad, esta identidad social modélica, «parte más ‘noble’ de lo masculino»¹¹² que precede a las identidades individuales y les confiere (o: ¿les impone?) un horizonte —y puede, por el contrario, estar en el origen de su denigración, e incluso de su marginación—.

El estudio de las cualidades que se les atribuye, de los rasgos que supestandamente componen (o no) la perfección masculina, se apoyó en parte en un análisis cuantitativo. El objetivo era obtener indicadores cuantificados que permitieran confirmar o invalidar las hipótesis y las percepciones. Se trataba, tal como lo formula Laurence Bardin en *El análisis de contenidos*, de «decir no a la ‘ilusión de la transparencia’ de los hechos sociales: este mensaje ¿realmente contiene lo que creo ver en ello?». ¹¹³ A tal efecto, hemos contabilizado la presencia en los manuales de varios actores históricos, pero también de los adjetivos y adverbios (a los que a veces hemos sumado los sustantivos) que los caracterizan. Para posibilitar la comparación de estos datos, hemos efectuado un cálculo que permite proporcionarlos utilizando un total de cien manuales. Este trabajo largo y sistemático permitió

111 A. M. Sirvent Garriga, *Rodolfo Llopis educador*, tesis doctoral dirigida por Emilio La Parra López, Universidad de Alicante, 2012.

112 A. Corbin, J. J. Cortine y G. Vigarello, «Préface», en Corbin, Cortine y Vigarello, *Histoire de la virilité, tome I*, p. 7.

113 L. Bardin, *L'analyse de contenu*, París, PUF, 2013, p. 31.

GRÁFICO 1.
DISTRIBUCIÓN DE LOS MANUALES QUE COMPONEN EL CORPUS.



obtener unas categorías léxicas (el «valor», el «refinamiento», el «saber», por ejemplo) que no siempre habían sido previamente definidas: fueron el resultado de operaciones analógicas que permitieron *in fine* atribuirles un título. La definición de estas categorías nació de un vaivén entre las hipótesis previas al recuento y los resultados que se fueron consiguiendo. Al final, el número total de las referencias que remiten a cada campo léxico permite dibujar un universo semántico, una moral subyacente. Permiten medir el peso respectivo de las cualidades y de los valores que dominan en el discurso de los autores, y, por consiguiente, revelar las «instrucciones ocultas» para «desocultarlas».¹¹⁴

Habría sido lógico llevar el mismo tipo de estudio cuantitativo a propósito de la iconografía. Pero no ha sido posible producir datos sistemáticos coherentes a partir de nuestras fuentes. Los manuales de historia destinados a las clases de enseñanza secundaria no reproducen casi ninguna imagen hasta los años sesenta: más allá de la cuestión de su coste, parece obvio que para los autores, las imágenes no son dignas de su enseñanza elitista. Solo es a partir de los años setenta cuando se desarrolla en los libros escolares de enseñanza secundaria una iconografía interesante. Es cierto que las imágenes son muchísimo más frecuentes en los manuales de primaria, desde los años treinta y en todo el periodo que aquí estudiamos. Pero

114 *Ibidem*, p. 11.

son muy repetitivas y, a menudo, de una calidad gráfica muy limitada: se trata en gran medida de retratos en busto, a menudo de soberanos españoles. No suelen presentar, para el tema que aquí nos ocupa, el mismo interés que las imágenes que ilustran otros capítulos o manuales de temáticas diferentes a la historia, como por ejemplo los de «Formación familiar y social» o los capítulos de «moral», que dieron lugar a trabajos de investigación específicos.¹¹⁵

La otra vía elegida para poder participar en la renovación del estudio histórico de los manuales al que los especialistas de este campo han alentado ha consistido en extender el corpus de investigación a otros tipos de fuentes. De este modo han podido ponerse en relación las representaciones de género de las diferentes categorías de docentes que los redactaron con las concepciones de los miembros de otros grupos sociales —y así estudiarlas en su contexto de publicación—. Para poder medir las influencias, pero también las diferencias y resistencias, se ha favorecido a los autores que ejercieron alguna forma de autoridad moral y que por ello fueron susceptibles de influenciar el discurso de los redactores.

Entre estas fuentes complementarias, un primer conjunto reúne todas las directrices, principalmente de tipo administrativo y legal, que van dirigidas a los docentes y que pesan directamente sobre la redacción de los manuales. Se trata de las leyes educativas y de los *Boletines Oficiales del Estado* (que fijan en particular los programas escolares), así como de los archivos de los organismos encargados del control de los manuales, que solo se han conservado de forma parcial y nos informan esencialmente sobre los periodos del primer franquismo¹¹⁶ y de la Transición.¹¹⁷ También estudiamos en esta perspectiva las obras teóricas redactadas por miembros de la jerarquía de la Educación Nacional, como los inspectores Maíllo y

115 A. M. Badanelli Rubio, «Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960)», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, n.º 27 (2008), pp. 137-169. K. Mahamud Angulo, «Las niñas al servicio de la Patria, análisis de la representación de la maternidad en los manuales escolares», en L. M. Naya Garmendia y P. Dávila Balsera, *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, San Sebastián, Erein, vol. 2, pp. 318-329.

116 Archivo General de la Administración: leg. 20259; leg. 20260; caja 31-6085.

117 Archivo Central del Ministerio de Educación /55.426 a 55.443; ACME / 103.324; 103.325; 103.326.

Onieva, figuras de primera línea de dicha institución. Son, a la vez, los intermediarios que se encargan de la aplicación de la política decidida por el Ministerio y los teóricos de dicha política. Proponen en sus obras (que, como *La nueva escuela española*,¹¹⁸ publicada en 1939, presentan un pronunciado aspecto programático) soluciones educativas a las amenazas que pesan sobre la virilidad colectiva. Del mismo modo, el libro *El muchacho español*, cuya primera edición data de 1918,¹¹⁹ pero que ha sido modificado en 1938, constituye un programa viril casi oficial: este mismo año, el *Boletín Oficial del Estado* lo declaró «obra de mérito nacional» y pide a los maestros que recomienden su lectura a los alumnos.¹²⁰

Un segundo conjunto de fuentes adicionales se compone de obras redactadas por miembros de la sociedad civil que ostentan alguna forma de autoridad moral (como en el caso del padre Ibeas¹²¹) o científica y han redactado obras teóricas sobre la cuestión de la virilidad. Sus representaciones reflejan el modo en que una parte de la sociedad (y en particular las clases acomodadas y educadas) piensa la diferencia entre hombres y mujeres. Su influencia en la sociedad hace que su discurso pueda reforzar los valores y las directrices oficiales, o al contrario, contradecirlos. Aquí hablamos primero de las obras del doctor Marañón (y de un cierto número de médicos de los que veremos que fundamentalmente reformulan sus conclusiones¹²²). Intelectual liberal de primer plano, sus teorías en materia de identidad sexual gozan de un indiscutible renombre en la España de los años treinta hasta los años sesenta —fallece en el año 1960—. Notamos su influencia directa en casi todas las otras obras teóricas que aquí analizamos, así como en muchos de los conceptos comúnmente admitidos en la sociedad.¹²³ Las obras de G. Marañón constituyen una parte importante de este corpus adicional, pues el afamado endocrinólogo se interesa ante todo por la diferenciación sexuada. Así, el último de sus *Tres ensayos sobre la vida*

118 A. J. Onieva, *La nueva escuela española*, Valladolid, Librería Santarén, 1939.

119 López Marcos, *El fenómeno ideológico del franquismo*, p. 115.

120 *BOE* de 29 de abril de 1938.

121 B. Ibeas, *La virilidad*, Madrid, Bruno del Amor editor, 1925.

122 Véase, por ejemplo, F. Arvesú, *La virilidad y sus fundamentos sexuales*, 2.ª edición, Madrid / Buenos Aires, Ediciones Studium, 1953; J. de San Román, *¿Continencia? ¿Sensualismo?*, San Sebastián, Editorial Española, 1938.

123 Aresti, «Masculinidad y nación en la España de los años 1920 y 1930», p. 58.

sexual tiene como título «Educación sexual y diferenciación sexual». Además, este científico presenta el interés de aplicar sus teorías en biografías históricas (fue miembro de la Real Academia Nacional de Medicina, pero también de la Real Academia de la Lengua y de la Real Academia de la Historia). En ellas, a menudo pretende definir la naturaleza de la virilidad del personaje estudiado, como por ejemplo a propósito del conde-duque de Olivares o de Enrique IV de Castilla.¹²⁴

La labor investigadora que hemos llevado a cabo ambiciona medir, entre otras influencias, la que la instauración de la dictadura pudo tener sobre los modelos masculinos presentes en los manuales. Ello nos ha conducido a tener en cuenta un tercer conjunto de fuentes que nos den acceso a las concepciones de los dirigentes franquistas. En un régimen que es ante todo una dictadura personal y militar, se trata, en primer lugar, de discernir los conceptos de género del primero de sus mandatarios, el generalísimo Franco. Estas fuentes no definen la coherencia del corpus, pero nos permiten tomar distancia y analizar desde una perspectiva más amplia los manuales que se sitúan en el centro de este estudio, haciendo más evidentes sus especificidades. En efecto, Franco escribió personalmente el guion de una película (*Raza*) que —aunque el público ignorara su autoría— fue la película más exitosa del año 1941. Puede considerarse como «la película del franquismo».¹²⁵ Esta película, así como el «guion original» redactado por Franco¹²⁶ (en realidad, un relato sin ninguna indicación cinematográfica de tipo técnico), han sido estudiados en profundidad (aunque no desde una perspectiva de género) por Nancy Berthier.¹²⁷ Podemos resumir su interés diciendo que nos permite aproximarnos a las representaciones íntimas del jefe del Estado así como de la casta de oficiales en el momento en el que la guerra acaba de exacerbarlas —y la victoria, de fortalecerlas—.

124 G. Marañón, *Ensayo biológico sobre Enrique IV y su tiempo*, 8.ª edición, Madrid, Espasa-Calpe, 1956.

125 N. Berthier, «'Raza', de José Luis Sáenz de Heredia: una película acontecimiento», en V. Sánchez-Biosca (dir.), *España en armas: el cine de la guerra civil española*, Valencia, Quaderns del MuVIM, 2007, p. 59.

126 J. de Andrade, *Raza, anecdotario para el guion de una película*, 2.ª edición, Madrid, Ediciones Numancia, 1945.

127 N. Berthier, *Le franquisme et son image. Cinéma et propagande*, Toulouse, PUM, 1998.

Otra película (de tipo documental) titulada *Franco este hombre* fue realizada a instancias del propio dictador en el año 1965.¹²⁸ Nos da ocasión de medir la evolución de los ideales masculinos a la cabeza del régimen. Otros documentos históricos reflejan los conceptos de género de las autoridades políticas y educativas, como por ejemplo la obra *Existe un estilo de vida militar*¹²⁹ redactada en 1953 por el general y ministro Jorge Vigón.

Estas fuentes adicionales, que teorizan o ponen en escena las «diferencias de sexos», presentan el interés de hacer más precisa y más específica la perspectiva de género: el discurso que presentan es muy explícito y asume su carácter prescriptivo. Por eso, nos permite distinguir más claramente lo que, en los discursos implícitos que llevan los manuales, remite al masculino universal o por el contrario remite al masculino sexuado.

Podría parecer lógico organizar esta escritura de la historia de los modelos masculinos de forma cronológica, es decir, en función de las grandes etapas de la vida política española. Pero la evolución de los valores masculinos, y más globalmente de los sistemas de representación de género, no siempre se somete a los cambios de régimen. Menos aún si nos interesamos por los valores que los héroes del pasado reflejan de forma implícita más que por los discursos explícitos de los autores. Una organización cronológica, al poner el acento sobre las rupturas (que efectivamente son una realidad), relegaría a un segundo plano la permanencia de imágenes fuertes que alimentaron los imaginarios de la masculinidad a lo largo de todo el periodo estudiado. Así pues, este trabajo se estructura en función de la fluctuación de las imágenes heredadas del pasado tanto como en función de una hipotética construcción de modelos masculinos realmente nuevos.

Esta constatación nos conduce a evaluar primero la fuerza y las evoluciones del héroe guerrero. Se trata de estudiar la relación de los autores con el «saber-morir» que es un elemento central del ideal masculino heredado del siglo XIX y que el franquismo revitalizó: no puede ser percibido del mismo modo entre los maestros de la República, en el contexto de una posguerra que vio imponerse a la cabeza del Estado a los partidarios de

128 *Ibidem*, p. 95.

129 J. Vigón, *Hay un estilo de vida militar*, 2.^a edición, Madrid, Editora Nacional, 1966.

soluciones «viriles» para los problemas nacionales o durante la apertura democrática y europea que siguió inmediatamente a la muerte del Generalísimo. En un segundo momento nos interesaremos por los múltiples modelos de hombres de saber, cuya ejemplaridad los acerca a los redactores de los manuales, e intentaremos seguir sus transformaciones. También se plantea la cuestión del vigor (sobre todo en el contexto beligerante del nacimiento del franquismo) de un modelo de hombre burgués que justifica su riqueza y su influencia por la viril toma de riesgos económicos y su consiguiente participación en el logro del bien común. Todos esos hombres mantienen relaciones cambiantes con un catolicismo cuyo contenido dogmático y cuya relación con la virilidad evolucionan. Por fin, este estudio se interesará por la forma en la que los autores presentan a las mujeres del pasado, en especial las mujeres cuyo papel histórico podría perturbar el sistema de género que sus obras reflejan y justifican al mismo tiempo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
--------------------	---

PRIMERA PARTE

VICISITUDES Y MUTACIONES DEL HÉROE GUERRERO

Capítulo 1. Los manuales de la República: un ideal masculino pacificado	49
1.1. La influencia de las ideas pacifistas	49
1.1.1. Escribir una historia pacifista	49
1.1.2. Desarticular la virilidad guerrera	52
1.2. ¿Una virilidad al mismo tiempo militar y republicana?	54
1.2.1. El hombre republicano: un combatiente armado con palabras	54
1.2.2. El hombre republicano, soldado de la libertad... ¿y de la nación?.....	56
Capítulo 2. El franquismo: la victoria de los guerreros heroicos.....	57
2.1. La escuela al servicio de la virilidad guerrera.....	58
2.2. El franquismo: ¿modelos del pasado para reconstruir un ideal viril?	61

2.3. La Antigüedad: el nacimiento del español heroico	65
2.3.1. En lo más profundo del <i>vir hispanicus</i> : resistencia física e instinto guerrero	65
2.3.2. La Reconquista curte a los guerreros.....	72
2.4. Francisco Franco: ¿un modelo viril?	73
2.4.1. Una presencia muy relativa en los manuales	73
2.4.2. Franco: entre el tópico castrense y la virilidad de la sangre fría	76
Capítulo 3. El héroe franquista: ¿una virilidad exclusiva y totalitaria?	79
3.1. Los modelos viriles fascistas fracasan en su <i>intento de penetrar en los manuales</i>	79
3.2. La construcción de contramodelos afeminados	82
3.3. La virilidad: ¿«saber morir» o «poder matar»?.....	86
Capítulo 4. 1975, muerte del héroe guerrero	89
4.1. La renovación historiográfica relega a las figuras heroicas .	89
4.2. Los manuales, reflejo de una sociedad en movimiento	91
4.3. La desaparición del guerrero heroico en los manuales	92

SEGUNDA PARTE

LA PERSISTENTE EJEMPLARIDAD DEL HOMBRE DE SABER

Capítulo 5. El guerrero, un modelo siempre relativo	101
5.1. La virilidad de los primeros españoles: un estado incompleto de la masculinidad	101
5.2. La persistencia de una modernidad liberal y poco bélica en los manuales	103
5.3. Unos valores tradicionalistas y católicos difícilmente compatibles con la exaltación guerrera	105
5.4. Los manuales catalanes: otro relato nacional, otros valores masculinos	108
5.4.1. Héroes catalanes guerreros	108
5.4.2. ¿Una identidad fundamentalmente cultural?	110

Capítulo 6. Una constante: la influencia del modelo del hombre de cultura	113
6.1. El saber, elemento constitutivo de la superioridad masculina	113
6.2. El <i>vir republicanus</i> , hombre de saber	115
6.3. El hombre de cultura del franquismo: un erudito que vive en las humanidades clásicas	116
6.4. La Transición: la victoria del «intelectual comprometido».	119
6.4.1. El intelectual abierto y creativo se impone al erudito compilador	119
6.4.2. El modelo de los años setenta: el intelectual comprometido	120
6.4.3. El rechazo al intelectual revolucionario y exaltado...	125
Capítulo 7. El hombre griego, modelo masculino insuperable	129
7.1. El hombre griego, modelo masculino absoluto	129
7.2. Un viril hombre de cultura	130
7.3. Un hombre modélico: el ciudadano activo	132

TERCERA PARTE

LA AFIRMACIÓN DEL BURGUÉS PADRE DE FAMILIA, ENCARNACIÓN DE LA MODERNIDAD

Capítulo 8. La afirmación, a largo plazo, de un modelo de hombre burgués	141
8.1. Una ideología del trabajo y del éxito social	141
8.2. Del burgués y de sus méritos	145
8.3. El hombre capitalista	146
8.4. La permanente crítica del burgués y de los valores materialistas	147
8.4.1. El burgués, ¿explotador de los obreros?	147
8.4.2. El franquismo: un rechazo tradicionalista y precapitalista del burgués	149

Capítulo 9. La victoria del padre de familia responsable y afectuoso sobre el patriarca	153
9.1. Las virtudes del hombre de familia	154
9.1.1. La resistencia del padre afectuoso	154
9.1.2. El constante rechazo a la figura del Don Juan	157
9.1.3. La virtud, una cualidad ante todo femenina, secundaria para los hombres	160
9.2. Al acecho detrás del padre de familia: el patriarca	162
Capítulo 10. El «moro»: delimitar las cualidades masculinas	171
10.1. El musulmán de al-Ándalus: un valiente guerrero	172
10.2. El musulmán de al-Ándalus: riqueza y refinamiento	173
10.3. Crueldad y afeminación del oriental	176

CUARTA PARTE

VIRILIDAD Y FE CATÓLICA: UNAS RELACIONES COMPLEJAS

Capítulo 11. Manuales de historia y catolicismo	185
11.1. Los manuales republicanos: entre la promoción de un catolicismo tolerante y el anticlericalismo	185
11.2. El franquismo: el catolicismo de Estado	187
11.3. El final del franquismo y la Transición: del nacionalcatolicismo al socialcatolicismo	190
Capítulo 12. Los fundamentos de la identidad del hombre católico: cultura y rechazo de la crueldad	193
12.1. El hombre católico es un hombre culto	193
12.2. El hombre católico no acepta la crueldad	195
12.3. Una utopía: el monasterio de la Edad Media	196
Capítulo 13. El católico de la Segunda República y de los años 1960-1970: un hermano, un sabio, un místico	199
13.1. El hombre cristiano: amor y compasión	199
13.2. El clérigo posconciliar: un hombre comprometido en el mundo y cercano a los humildes	202

Capítulo 14. El franquismo: el paréntesis del monje-soldado	207
14.1. La militarización del hombre católico	207
14.2. El catolicismo del «hombre franquista»: fidelidad a una identidad	212
14.3. Los clérigos: una renuncia voluntaria que no merma la virilidad	214
14.4. Piedad y virilidad	217

QUINTA PARTE
PONER FRONTERAS A LAS MUJERES
PARA PROTEGER LA VIRILIDAD

Capítulo 15. 1931-1982: La escasa presencia de las mujeres en el relato histórico	229
Capítulo 16. «La mujer»: un ser tierno, con vocación al amor	235
16.1. «La mujer»: ante todo, madre	235
16.2. El catolicismo de las mujeres: renuncia y sumisión	237
16.3. «La mujer»: un ser dedicado al amor	241
16.4. Apartar a las mujeres del poder	244
Capítulo 17. Desarmar a las mujeres de poder	249
17.1. España: ¿un país nacido del predominio de una mujer so- bre su marido?	249
17.2. Otras mujeres transgresoras	251
17.3. Isabel la Católica: ¿una esposa como las demás?	253
17.4. Mujeres excepcionales	256
Capítulo 18. Mujeres activas y libres, figuras de una historia militante	261
18.1. La reivindicación de la igualdad entre los sexos en los ma- nuales republicanos	262
18.2. María Comas de Montáñez: ... ¡heroínas en los manuales del franquismo!	263
18.3. La Transición: desaparición de las heroínas y aparición de las mujeres anónimas	266

CONCLUSIÓN	273
------------------	-----

FUENTES HISTÓRICAS

1. Manuales escolares	285
1.1. Manuales publicados durante la Segunda República (1931-1936)	285
1.2. Manuales publicados durante el primer franquismo (1938-1959)	287
1.3. Manuales publicados durante el segundo franquismo (1959-1975)	290
1.4. Manuales publicados durante la Transición (1975-1982)...	293
2. Otras fuentes	294
2.1. Archivos de los órganos de control de los manuales, o de control de los docentes: Archivo General de la Administración y Archivo Central del Ministerio de Educación (Alcalá de Henares)	294
2.2. Fuentes que reflejan los posicionamientos de las autoridades educativas	295
2.3. Fuentes que remiten a una legitimidad médica o psicológica...	295
2.4. Fuentes que permiten un acercamiento a las representaciones de género de los militares que están en el poder	296
2.5. Fuentes que nos permiten acercarnos a otros modos de representación	296

BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA

1. Historia de España	299
2. Historia de las mujeres, historia del género	301
3. Historia de las masculinidades	305
4. Educación, historia de la educación y de los manuales escolares	309
5. Otras referencias	313

*Este libro se terminó de imprimir
en los talleres del Servicio de Publicaciones
de la Universidad de Zaragoza
en enero de 2021*



LOS HISTORIADORES HAN SUBRAYADO LA IMPORTANCIA, para el régimen franquista, de la (re)construcción de una virilidad nacional que se suponía en decadencia. En cambio, se ha estudiado poco la recepción por parte de la sociedad civil de los modelos viriles oficialmente proclamados. Este libro novedoso muestra cómo a partir de 1939 los manuales de historia fueron conquistados por héroes guerreros, cercanos a los conceptos de género oficiales, y cómo se produjo la paralela marginación de las mujeres en el relato histórico. Pero también muestra que los docentes que los redactaron nunca renunciaron totalmente a sus propios ideales masculinos y nos lleva a examinar de un modo diferente la conformación de la sociedad española de la época franquista.



Prensas de la Universidad
Universidad Zaragoza



Calidad en
Edición
Académica
Academic
Publishing
Quality

BERTRAND NOBLET

es historiador y profesor de didáctica de la historia y de la geografía en el Instituto Nacional Superior del Profesorado y de la Educación de la Université Clermont Auvergne (Francia). Sus clases se ocupan en particular del papel de la escuela en la construcción de las identidades y la reproducción de las desigualdades de género. Desde hace tiempo, sus investigaciones se han interesado en la historia de España. Su tesis de doctorado (dirigida por Jean-Philippe Luis) sobre *Modelos y valores masculinos en los manuales de historia españoles (1931-1982)* fue galardonada con el Premio Michel de l'Hospital 2019.