

¿Franco fue un mamífero? El corto siglo XX español en las aulas de Secundaria: un pretérito imperfecto

Revista: [Pasos a la izquierda Nº4 \(Abril 2016\)](#)

Por **FERNANDO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ**



El retrato de Francisco Franco Bahamonde queda desplegado ante la mirada atenta de un grupo de doce estudiantes de 4º de ESO de Barcelona.

- ¿Lo conocéis?

- “¡Es Mussolini!”.

Carla, la primera en responder, se confunde de dictador. “Que no, que es Franco”, le corrigen algunos compañeros. Ella trata de justificarse: “bueno, es que se parecen, ¿no? Todos los dictadores se parecen, son bajitos y llevan un bigote pequeño; el de Franco es como el de Hitler. Franco era muy fan de Hitler”.

(Artículo publicado en La Vanguardia, 22/11/2015)

Una conciencia tranquila suele ser fruto de una mala memoria.
(Annie Kriegel).

“La gallina es un mamífero”.

(Informe de la inspección educativa para la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid acerca de los gazapos en las pruebas de oposición al Cuerpo de Maestros del año 2012, El País, 13/03/2013)

En septiembre de 2015, casi cuatrocientos mil estudiantes españoles concluyeron sus estudios de educación secundaria. Antes que ellos, en torno a medio millón más, según las estadísticas del Ministerio de Educación, abandonaron la escolarización obligatoria de manera temprana. Otra quinta parte de los graduados en ESO no pasarán al Bachillerato. Dentro de un año o dos, por término medio, todos ellos adquirirán la plenitud de derechos y obligaciones y se incorporarán a la vida política de su país. Cuando culmine el intervalo entre dos convocatorias electorales ordinarias, dos millones y cuarto de nuevos ciudadanos serán llamados a elegir a sus representantes para que tomen decisiones que afectarán a sus vidas, afrontando problemas cuyas raíces se hunden en procesos de la historia reciente sobre los que apenas habrán recibido formación escolar alguna.

Desde comienzos del siglo XXI, habrán sido entre ocho o nueve millones quienes hayan hecho este recorrido, quizás más si tenemos en cuenta las elevadas tasas de abandono escolar prematuro hasta el estallido de la crisis en 2008. Por añadidura, es probable que más de la mitad de los que aún permanecen dentro del sistema educativo reciban apenas una información superficial, lineal o inexplicablemente menguada sobre episodios fundamentales como la Segunda República o la guerra civil española. Y prácticamente ninguna sobre la dictadura franquista o la transición.

El resultado de lo anterior adquiere los rasgos de un déficit democrático que debería preocupar socialmente. ¿No sería cuestionable una formación profesional que, después de años de aprendizaje y costosa inversión en recursos, arrojase al alumnado formado en ella al mercado laboral con un absoluto desconocimiento de las herramientas esenciales para desenvolverse en su oficio? ¿Por qué lo que es malo para la empleabilidad –por utilizar el argot de la mercadocracia- no lo es para el ejercicio de la ciudadanía? El estudiante que emprende la navegación por el archipiélago de la contemporaneidad lo hace, a falta de mapas precisos, auxiliado por orientaciones subjetivas, señales estridentes e indicaciones parciales. En el mejor de los casos, se espera de él que acumule conocimiento factual a lo largo de un intenso proceso de adiestramiento orientado a la superación de una prueba final establecida a modo de rito de paso o estándar de logro. Lo aprendido de esta forma, una vez rentabilizado, se olvidará a mayor velocidad de la empleada en retener sus contenidos. Quedará un légamo residual, un relato erosionado de mayor o menor espesor del que se derivará una lectura acomodaticia del devenir histórico, funcional y

efectiva a fuerza de simple; un *collage* de lugares comunes, anécdotas, informaciones fragmentadas, datos aislados y anacronismos que se adaptan a la mentalidad de cada cual como el agua a los recipientes.

La Historia del Presente, campo de batalla.

La enseñanza de Historia del presente español sigue siendo un agujero negro en la formación cívica. Desde los años setenta del siglo XX, la historiografía tipificó la Historia del Presente como una categoría que pretende acotar aquella parte de la temporalidad sobre la que se proyecta la memoria colectiva y la experiencia socialmente vivida. Se trataba de dotar de personalidad propia a la historia más próxima dada la obsolescencia para la generación actual del canon establecido por la periodización académica del XIX, que situaba los orígenes de la contemporaneidad en la Revolución francesa (1789). La Historia del Presente se entiende como el tiempo de la experiencia vivida por las diversas generaciones que coexisten en un determinado momento histórico¹. Para las sociedades de nuestro entorno, ese espacio cronológico comienza en la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y abarca hasta nuestros días. Algunas interpretaciones más dilatadas fijan el inicio de la Historia del Presente a partir del momento en que los problemas actuales salen por primera vez a la luz. Eric J. Hobsbawm formuló su modelo del *corto siglo XX* haciéndolo nacer de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) como semillero de la revolución rusa y los fascismos y la era de las “guerras totales”². Como tal periodo, la Historia del Presente ha ido incorporándose en los últimos años a los programas educativos europeos³.

La enseñanza de Historia del presente español sigue siendo un agujero negro en la formación cívica. Desde los años setenta del siglo XX, la historiografía tipificó la Historia del Presente como una categoría que pretende acotar aquella parte de la temporalidad sobre la que se proyecta la memoria colectiva y la experiencia socialmente vivida

Las noticias del día a día permiten colegir que, desgraciadamente, sobre la Segunda República, la guerra civil y el franquismo existe aún hoy a nivel común una significativa mistificación, cuando no un simple y llano desconocimiento o son aún un arma arrojadiza en la confrontación ideológica del presente. Como han abordado los estudios sobre los marcos sociales y la producción de significado con intencionalidad política, desde Halbwachs a Lakoff⁴, las representaciones sociales son instrumentos poderosos para que los individuos hagan inteligible la realidad en la que se encuadran, dado que conforman un corpus organizado de conocimientos basado en un pensamiento de apariencia natural e informal, empírico y adaptativo, con una utilidad práctica como guía para la acción social y política. En ese sentido, aunque el conservadurismo español no ha logrado consolidar desde la transición hasta ahora posiciones sustanciales en el ámbito

historiográfico relativo al estudio de la República, la guerra y el franquismo – a pesar de los patéticos intentos auspiciadores de Stanley G. Payne y de la reciente floración de una meliflua corriente “científica”⁵- es preciso reconocer que sí ha conseguido hegemonizar el discurso social con un marco interpretativo peculiar. Al menos eso es lo que puede deducirse si se echa un vistazo al uso público que del pasado siglo XX español se ha hecho por este sector en los últimos años.

En legislaturas anteriores, la Historia del Presente se erigió en campo de batalla, ya fuera para el cuestionamiento del gobierno y de sus políticas, ya para la justificación de los propios silencios. La conmemoración del septuagésimo aniversario del comienzo de la guerra civil, la aprobación de la conocida como “ley de la memoria histórica” y las iniciativas para exhumar las fosas del franquismo fueron objeto de aguda controversia. El *thinktank* conservador, FAES, marcó la pauta teórica del argumentario: presentación de la República como un régimen radical, poco inclusivo y tendente a la confrontación violenta. Por otra parte, lectura del franquismo como un régimen funcional, autorregenerado al compás de la evolución del contexto internacional y del crecimiento interno sobre la base de una mayoría silenciosa de pujantes clases medias⁶. Sin embargo, fue la vulgarización de este discurso lo que trascendió al pasar de las musas de la politología al teatro de la brega partidista. El 3 de febrero de 2011, por ejemplo, el portavoz del Partido Popular en la comisión de control parlamentario de RTVE anunció que pediría explicaciones al presidente de la Corporación sobre la “saturación de películas, documentales y series” sobre esta temática que emitía el Canal Internacional, al que ingeniosamente se refirió como “El Canal de *La Internacional*”. Asimismo, cuestionó la línea argumental de dos seriales de sobremesa de La 1, *14 de Abril. La República* y *Amar en tiempos revueltos*, por presentar a su juicio “una visión idealizada de la II República, marcando una línea divisoria entre las dos Españas, hurgando una vez más en la herida de la Guerra Civil”, por desarrollarse “en un contexto histórico y político tan especialmente sensible como el que supuso el comienzo del franquismo” e ir dirigidas a una audiencia que en más de un 30% superaba los sesenta y cuatro años de edad⁷.

El mantenimiento de este discurso una vez pasada la era Zapatero demostró que las posiciones sobre la República, la guerra y el franquismo no eran coyunturales, sino que forman parte intrínseca de la ideología de un sector, y no poco influyente, del conservadurismo español. Batallas de la política municipal, como la recientemente librada entre la oposición conservadora y el equipo que lidera el Ayuntamiento de Madrid en torno a los cambios de denominación en el callejero urbano son muestra de ello⁸. Pero se pueden seguir citando precedentes. El 28 de enero de 2013, la exministra de Educación y Ciencia y expresidenta de la Comunidad de Madrid, Esperanza Aguirre y Gil de Biedma, mostró en *ABC* preocupación y tristeza al ver “el entusiasmo, no sé si ingenuo o malvado, con que se exhibe la bandera que simboliza uno de los periodos más nefastos de nuestra Historia, en el que se enconaron los odios, se despreció al adversario político hasta llegar a su eliminación física y las libertades estuvieron constantemente amenazadas”. La tristeza de la señora Aguirre no nublabá su entendimiento ni le impedía ejercer su magisterio sobre nuestro pasado desde el elogio al amateurismo: “No hay que ser un historiador avezado, basta con ser un lector mínimamente crítico de los libros de Historia, para saber que la II República fue

un auténtico desastre para España y los españoles”. “Es cierto” –concedía- que fue recibida con la esperanza de que cerrara la crisis que había abierto el golpe de Estado de Primo de Rivera”. Primera dictadura del siglo XX español a la que por una parte absolvió (un golpe “absolutamente incruento”) y después utilizó para atizar al verdadero adversario (“pronto contó con la complicidad del Partido Socialista, la UGT y Largo Caballero, todo hay que decirlo”). No tardó la República en revelar su lado pérfido, pues “es cierto que muchos políticos republicanos utilizaron el régimen recién nacido para intentar imponer sus proyectos y sus ideas –en muchos casos, absolutamente totalitarias- a los demás, y que faltó generosidad y patriotismo”. Tras esta exhibición de generalidades, juicios de valor y pellizcos de monja, la ahora exitosa *head hunter* realizó una pirueta en la que salvó sin red un abismo de casi medio siglo sin caracterizarlo: “El rotundo fracaso de la experiencia republicana lo conocían muy bien los políticos responsables de 1977 cuando propugnaron una amnistía (siempre hay que recordar que amnistía viene de una palabra griega que significa olvido) total sobre los hechos acaecidos en los cuarenta años anteriores”⁹. Quien demostró en agosto de 2014 que el Griego y la Historia no eran lo suyo fue el portavoz adjunto del PP en el Congreso, Rafael Hernando, cuando se desahogó en una red social con la ocurrencia de que “las consecuencias de la República llevaron a un millón de muertos”¹⁰, algo equivalente a que un diputado de la CDU dijera en Alemania que Weimar fue la responsable de los cincuenta millones de muertos de la Segunda Guerra Mundial.

La historia del corto siglo XX español, un agujero negro en el sistema educativo

La ingente investigación académica emprendida durante el último cuarto de siglo no ha permeado lo suficiente hasta los niveles básicos del sistema educativo, que es donde se forman las representaciones con que la mayor parte de los ciudadanos se aproxima al conocimiento de su historia reciente. Es como si, frente a los avances en la Biología, en las aulas continuasen enseñándose obligatoriamente los preceptos del creacionismo.

A finales de los años 90, en el tránsito entre el sistema diseñado por la Ley General de Educación de 1970 y la LOGSE se realizó una encuesta entre estudiantes de los últimos cursos de enseñanza media y primeros de universidad. Los datos, dada la todavía cercanía de los hechos históricos, eran desconcertantes. Entre los estudiantes de secundaria, un 8% no sabía que en España hubo una guerra civil; más de la quinta parte (un 21,3%) no creían que alguien hubiera podido ser perseguido por sus ideas; el 26,7% pensaban que Franco fue solo un jefe de gobierno; un 15,3 %, que accedió al poder por unas elecciones; solo un 38% dijo que lo hizo mediante un golpe de estado y una guerra civil; el 22,6% desconocían cuánto duró su dictadura y más de un tercio (el 36,6 %) afirmó que solo abarcó entre 15 y 30 años¹¹.

La ingente investigación académica emprendida durante el último cuarto de siglo no ha permeado lo suficiente hasta los niveles básicos del sistema educativo, que es donde se forman las representaciones con que la mayor

**parte de los ciudadanos se aproxima al conocimiento de su historia reciente.
Es como si, frente a los avances en la Biología, en las aulas continuasen
enseñándose obligatoriamente los preceptos del creacionismo**

Sondeos realizados al calor del septuagésimo aniversario del inicio de la Guerra Civil revelan que en 2006 persistía un alto índice de ignorancia de la historia del siglo XX español, ejemplificado en el desconocimiento, por casi un tercio (el 31,9%) de los encuestados, de la identidad de algunos de sus más significados actores. El 74,4% dijo saber lo que pasó el 18 de julio de 1936, pero un 23,1% aseguró no tener ni idea. El 43,1% creía que debían “preservarse monumentos, estatuas o calles dedicadas a recordar el 18 de julio de 1936 o a sus protagonistas”. El porcentaje subía hasta el 66,1% entre los votantes del Partido Popular. El 30% creía que la sublevación militar del 18 de julio de 1936 “estuvo justificada”, mientras que la mitad opinó que no hubo ninguna justificación. El dato más positivo es que apenas a un 4,4% de los encuestados el 18 de julio les inspiraba un sentimiento positivo, mientras para el 61% era algo negativo¹².

En febrero de 2010, el Centros de Investigaciones Sociológicas (CIS) hizo pública una encuesta realizada dos años antes con motivo de la entrada en vigor de conocida como ley de memoria histórica. De las tres mil personas que respondieron a su cuestionario, el 40% afirmó que la culpa del estallido de la guerra civil la tuvieron los dos “bandos” por igual y el 36% que ambos causaron las mismas víctimas. El 58% afirmó que “el franquismo tuvo cosas buenas y cosas malas” y un 35% valoró que, con Franco, “había más orden y paz”, aunque a continuación, un 80 y un 88% admitiesen, respectivamente, que durante ese periodo se violaron los derechos humanos y no había libertad de expresión. El 74% creía que la transición constituye un motivo de orgullo para los españoles, aunque el 56% ignorase cuándo se aprobó la constitución. El 69% afirmó que recibieron poca o ninguna información sobre la guerra civil en el colegio o el instituto¹³.

Una muestra recogida por el autor entre un centenar de estudiantes universitarios madrileños en el ecuador de su carrera de magisterio en el primer semestre del curso 2013/2014 con el propósito de averiguar el nivel de conocimientos sobre hechos, procesos, personajes y lugares emblemáticos de la historia española de los últimos 75 años arrojó los siguientes resultados. El 30% no sabe cuántos años estuvo Franco en el poder (creen que menos de 30 años). El 45% desconoce qué fue el maquis. El 71,6% ignora en qué consistió el proceso 1.001 (el 19% cree que fue la ejecución de 1.000 presos políticos). El 58% desconoce qué fue el Tribunal de Orden Público. El 79,5% no sabe en qué año se produjeron las últimas ejecuciones en España (casi un 40% desconoce incluso que las hubiera). El 47% no sabe en qué año se aprobó la actual constitución. Un 98% y un 95% identificó Cuelgamuros y el Guernica de Picasso entre los hitos monumentales de nuestro pasado reciente, pero solo un 66% y un 45% respectivamente acertó a contextualizarlos (nadie reconoció ni supo explicar, sin embargo, el monumento a los abogados laboristas de Atocha y menos del 7% lo hizo con el monumento a la Constitución de 1978). Entre los personajes emblemáticos, solo Felipe González (65%) y Adolfo Suárez (54%) fueron

identificados por la mitad o más de los encuestados. Cabe destacar que 8 de cada 10 desconocen a personalidades relevantes como Dolores Ibárruri, José Antonio Primo de Rivera, Juan Negrín o el general Mola. Solo un desolador 4,5% sabe quién fue Marcelino Camacho. Ahora bien, por aquellas mismas fechas, para la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid lo escandaloso era, exclusivamente, que en las pruebas de oposición a maestros hubiera quien confundiera las provincias por las que pasa el Guadalquivir o que clasificara la gallina como un mamífero¹⁴.

¿Ignorancia? Ciertamente, pero en lo tocante a la Historia reciente de España cabría especular si no es la que cabe esperar si se tiene en cuenta cómo fue la formación de estos aprendices de profesores en las etapas que preceden a la universidad: Solo el 27% de los encuestados vieron los contenidos relativos a la Segunda República, la guerra civil, el franquismo y la transición durante su educación obligatoria (4º de ESO). El 73% tuvo que esperar a 2º de Bachillerato y afrontar su estudio con la premura de la preparación de la selectividad. Una tendencia que se mantiene –incluso con una ligera regresión– respecto a lo que ocurría cuando existía el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP)¹⁵. Según su propia valoración, solo el 21,5% de sus profesores abordaron los temas con detenimiento y profundidad frente a un 28,4% que lo hizo de prisa y superficialmente con pretextos como rehuir la polémica política o la proximidad (¡casi 80 años después de la guerra y 40 de la muerte del dictador!) a los hechos. El 68% de sus profesores se remitió a los libros de texto, solo el 19% empleó internet, testimonios orales o recursos audiovisuales para sus clases.

Podría pensarse que, a la vista de todo esto, la contemporaneidad reciente es un territorio perdido para las nuevas generaciones. Nada más lejos: el 76% de los estudiantes reconoció tener unos conocimientos bajos o medio-bajos sobre los episodios clave de nuestra historia contemporánea, pero al mismo tiempo un significativo 79,5% mostró por ellos un interés alto o medio-alto. En ello coincide la joven generación española con sus coetáneos franceses. En junio de 1990 y en septiembre de 1992 se efectuaron dos sondeos, encomendados por el Ministerio de Antiguos Combatientes y la Liga de Educación. Interrogados por el interés sobre la historia de la Segunda Guerra Mundial, en 1990 se interesaban mucho o bastante el 58%, y en 1992, el 71% entre los jóvenes de 15-19 años y el 67% entre los de 20-24. Si se evalúa el porcentaje de respuestas correctas a cuestiones históricas precisas, en 1990 el 38% de los estudiantes y bachilleres respondieron correctamente a la pregunta sobre el número de diputados (80) que rechazaron votar los plenos poderes a Pétain el 10 de julio de 1940. En 1992, solo el 16-17% de entre 15-24 años lo acertaron. En 1990, el 63% designaron a los policías franceses (y no a las SS o a la *Wehrmacht*) como los autores de la redada del Velódromo de Invierno de 1942, epítome de la persecución judía en la Francia ocupada. En 1992, entre el 70 y el 74% dieron una respuesta correcta. La eficacia del refuerzo de los contenidos de Historia del Presente en los programas de enseñanza se revela en todo su esplendor y demuestra que los tópicos y los errores se erradican con voluntad política y medidas pedagógicas: un sondeo de 1976 mostró que el 53% de los franceses interrogados ignoraban quién había sido el jefe del Estado entre 1940 y 1944, y en otro de 1980 la

mitad de los encuestados pensaban que era Alemania quien había declarado la guerra a Francia. En esta fecha, el 66% no condenaba al mariscal Pétain¹⁶. Sin embargo, no hay que menospreciar la influencia de los *mass media* en la conformación de los recuerdos colectivos. Recién terminada la segunda guerra mundial, un 57% de franceses atribuían la mayor contribución en la derrota de la Alemania nazi a la Unión Soviética, frente a un 20% que lo hacían a los norteamericanos y un 16 por ciento a los británicos. En junio de 2014, las proporciones entre las dos antiguas superpotencias se habían invertido. Casi tres cuartos de siglo de superproducciones de Hollywood no pasan en balde.

El canon de hierro

Los trabajos de Paloma Aguilar Fernández¹⁷, pioneros en la tipificación del modelo interpretativo de la convulsa España del siglo XX que se aquilató durante el franquismo y, sobre todo, en la transición a la democracia, apuntaban ciertas tendencias que han venido a confirmarse como un canon interpretativo de naturaleza casi inamovible. Sobre la guerra civil y sus consecuencias se impuso un “deber de olvido” funcionalmente motivado por el deseo de consolidar un periodo de convivencia nacional basado en la reconciliación, la superación de los conflictos y el rechazo al uso de la violencia como recurso político. Conforme al ideal de la reconciliación nacional, la guerra fue calificada de “fratricida” en nombre de una fraternidad entre españoles que trataba de refundarse¹⁸. De tal esfuerzo de voluntad se derivó una lectura ahistorizada del pasado reciente, al que se caracterizó con una serie de rasgos perdurables en el marco social de la memoria española:

1. La guerra civil como locura colectiva: El conflicto se presenta esencialmente como una confrontación entre hermanos, no deseada por la mayoría de ellos, que se vieron impelidos a la lucha por un sino trágico y unas minorías políticas y ambiciosas. Esta explicación sobrevalora la explicación “objetiva” y “definitiva” que permita cerrar el dossier de la guerra y condenar con ella las pasiones políticas radicales y sus discursos a menudo poseídos de violencia.
2. La teoría del empate moral: Las responsabilidades por el estallido de la guerra deben ser repartidas por igual entre ambos bandos, así denominados sin distinción entre gobierno legítimamente constituido y facción golpista. La represión alcanzó cotas similares y fue fruto de una pulsión homicida ejercida por grupos minoritarios sin más explicación que la anulación de los frenos morales en condiciones de guerra y la exaltación de las pasiones y los odios.
3. El establecimiento de un canon cronológico por el que el periodo que se abre en 1931 y llega hasta finales del siglo XX se divide en:

1/ La República y la guerra civil (1931/1939);

2/ El franquismo, con una subdivisión que toma como eje interpretativo el marco macroeconómico: el periodo autárquico (1939/1959) y el desarrollismo (1959/1975).

3/ y la transición, cuyo inicio se sitúa en 1975 y sobre cuyo final unos apuestan por 1978 –la aprobación de la Constitución- y otros por 1982 –con la llegada al poder del primer gobierno socialista-.

Semejante cronología tiene como consecuencia la generalización de una visión teleológica: la indisoluble unión de Segunda República y guerra civil condena a aquella como preámbulo indefectible de esta. El franquismo, lindante con el fin de la guerra que ejerce una función de parteaguas respecto al periodo anterior, queda encapsulado en su propia temporalidad, ajeno a su origen *en y como causante de* la guerra civil, como si la dictadura no se hubiese reivindicado hasta el final a sí misma como “el Estado del 18 de julio” y su régimen no hubiera sido, parafraseando a Clausewitz, la continuación de la guerra civil por otros medios. Queda asimismo separado de la democracia actual, cuya genealogía se construye sobre su superación, obviando las inercias, las contradicciones y los conflictos insertos en un complejo proceso evolutivo. Un acotamiento que con el resurgir de tendencias revisionistas a comienzos del siglo XXI ha dado lugar a que el franquismo haya llegado a ser designado con vergonzantes o ridículos eufemismos: “el régimen anterior” o “el periodo predemocrático.”¹⁹

La secuenciación de contenidos en los manuales de Secundaria, más allá de las prescripciones que impone el marco legislativo, está impregnada de este discurso social sobre nuestra historia reciente. En su gran mayoría, siguen el modelo secuencial teleológico (los elementos integrantes se articulan para conducir a un determinado final), de tal forma que República y Guerra Civil van inseparablemente unidas –como si esta fuera la inevitable consecuencia de aquella. Preocupa que una cantidad sustancial de los manuales incluya en un solo tema Franquismo y Transición, lo que puede contribuir a reforzar la lectura de la evolución lineal de la dictadura a la democracia, en radical antítesis con la proyección peyorativa de la República sobre el imaginario colectivo.

Un elemento, no curricular, que conforma la orientación de los libros de texto es la comerciabilidad. El mercado al que los manuales están destinados (centros públicos o centros privados y/o concertados) determina según qué orientaciones. Como se ha señalado para otros países que han experimentado procesos de transición en los que queda un profundo remanente social del régimen precedente, los editores de libros de texto admiten que, sin que se pueda hablar de censura, “la sola inclusión de ciertos temas supone que algunos libros no son adoptados por algunas escuelas”, en particular las privadas, ya que se supone que sus usuarios pertenecen a sectores más conservadores desde el punto de vista político y las posiciones adoptadas por las editoriales tienen en consecuencia a ser más moderadas con el tratamiento de algunos temas. Como concluyen algunos autores en referencia al caso argentino, por ejemplo, la naturaleza controvertida del tema “hizo que las empresas fueran muy cuidadosas acerca de lo que se decía sobre el pasado cercano, ya que la forma de su tratamiento podía promover esa «censura invisible» por la cual los colegios podían no adoptar sus obras”. Las “dobles líneas editoriales” y el plegamiento de los contenidos a las demandas del mercado darían la razón a Dewey y Freire cuando advirtieron que las fuerzas comerciales terminarían por actuar en contra de la política escolar y de los objetivos educativos²⁰.

Se sigue empleando “bando” para referirse a las partes en guerra, como si el gobierno legítimo y los sediciosos estuviesen en idéntico plano de legitimidad, e incluso algunos textos recuperan para estos últimos la denominación de “nacionales”

Siendo los libros de texto una herramienta útil en el aula, aunque no la única, es preciso señalar que en bastantes ocasiones adolecen de graves defectos: la falta de trasposición de la investigación historiográfica actualizada, la simplificación derivada de confundir divulgación con vulgarización y los errores factuales. No es raro seguir leyendo que, bajo la República se produjeron oleadas de huelgas, quemas de iglesias y enfrentamientos armados grupos antagonistas, mezclando el legítimo ejercicio de un derecho constitucional con manifestaciones de piromanía anticlerical y actos terroristas, muy al estilo de los discursos coetáneos de Gil Robles. O que Calvo Sotelo, con doce escaños frente a los ochenta y ocho de la CEDA, era el líder de la derecha. Pitágoras no habría entendido nada. O que su asesinato fue el desencadenante de la guerra civil, obviando lo que hoy sabemos acerca del tiempo largo de la trama conspirativa. Se sigue empleando “bando” para referirse a las partes en guerra, como si el gobierno legítimo y los sediciosos estuviesen en idéntico plano de legitimidad, e incluso algunos textos recuperan para estos últimos la denominación de “nacionales”. Se abunda en la fuerte influencia comunista -dos carteras de once- en los gobiernos de Juan Negrín, o en el fracaso en su benemérita tarea del Comité de No Intervención, impotente para impedir el suministro por parte de la Unión Soviética de material de guerra y técnicos al ejército republicano, y de ayuda alemana e italiana –como si fuera una respuesta a lo anterior- a Franco. Se afirma que la represión en las retaguardias fue simétrica, de parecida magnitud e irracional, para concluir que la guerra desató el odio y la venganza incontrolada contra los sospechosos de simpatizar con el enemigo, como si toda la violencia hubiese sido impulsiva, espontánea y no premeditada.

En definitiva, a pesar de los años transcurridos y de la producción historiográfica del último tercio de siglo, aún no existe una trasposición didáctica, por ejemplo, de los aportes de Herbert Southworth y Paul Preston sobre el golpe de estado; de los trabajos de Ángel Viñas o Enrique Moradiellos sobre la internacionalización del conflicto; de los estudios de Gabriel Cardona o Michel Alpert sobre la dinámica militar; de las reflexiones de Julio Aróstegui, Helen Graham o Alberto Reig Tapia sobre la dinámica política y social; de las conclusiones sobre la violencia y la represión de Julián Casanova, Francisco Espinosa, Francisco Moreno o Ricard Vinyes.

Dada la importancia que tienen los recursos gráficos en la composición y presentación de los manuales escolares, y partiendo de la base de que toda ilustración no es un adorno sino un elemento cargado de intención pedagógica, el repertorio de imágenes se caracteriza por lo repetitivo y su elección constituye un modelo de discurso oculto que legitima la percepción

empleada anteriormente para cada periodo histórico: la República evoluciona del entusiasmo popular y de las buenas intenciones (Puerta del Sol el 14 de abril, sufragio femenino, misiones pedagógicas) a la radicalización y el enfrentamiento fratricida (Casas Viejas, Asturias, quema de conventos, polarización electoral expresada en la iconografía propagandística) como el agua del manantial busca su cauce. En ocasiones, la imagen es invocada de forma banal y descontextualizada. Un ejemplo palmario aparecía en una edición – hoy afortunadamente corregida- del manual de 4º de ESO de Anaya en el que se ilustraba la incorporación de la mujer a la actividad profesional y a la vida cultural en la época republicana con la fotografía de una joven con boina a la francesa y un pie que rezaba: “Bibliotecaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid”. Lo que se silenciaba es que se trataba de Juana Capdevielle y San Martín (Madrid 1905 - Rábade, Lugo 1936), facultativa del Cuerpo de Archiveros y Bibliotecarios, pedagoga, bibliotecaria del Ateneo de Madrid, esposa del Gobernador Civil de La Coruña, Francisco Pérez Carballo, fusilado por los sublevados el 24 de julio de 1936 y asesinada ella también un mes más tarde. Un caso más de esa “violencia ciega” casi fruto de los calores estivales.

Para el franquismo, la secuencia iconográfica revela al observador que, tras una fase de penuria y aislamiento (cartillas de racionamiento, censura de prensa y cine, entrevista de Hendaya), fue capaz de sentar las bases del desarrollismo económico de la mano de su alianza con los Estados Unidos (Eisenhower, *Seat* 600, turismo, consumo de electrodomésticos, cargas policiales en la universidad). En la transición, lo que impera es el consenso y el pacto de élites (referéndum de la reforma política, autonomías, sesiones del Congreso) pilotado por la Corona. Junto a lo que exponen, es preciso también resaltar lo que los manuales invisibilizan. Episodios como la entidad y magnitud del exilio, la resistencia interior y en la guerra mundial, los españoles en los campos nazis, las cárceles, campos y trabajos forzados, la represión política y las ejecuciones, desde 1939 a 1975, las leyes de excepción y tribunales especiales (TOP), la clandestinidad, el movimiento obrero, de Asturias en 1962 al Proceso 1001, la Ley de Peligrosidad Social, la censura y represión moral e intelectual y, en definitiva, la dramática aritmética del franquismo no reciben la atención proporcional para la correcta valoración del precio que se hubo de pagar por la consecución de las libertades. Los resultados son elocuentes: en estudios realizados con alumnos de Secundaria, las explicaciones predominantes sobre las causas de la transición sitúan a la corona como mediador taumatúrgico para la consecución sin violencia de la democracia e incluso atribuyen a los designios previsores del franquismo más peso en el resultado final del proceso que al papel jugado por la oposición democrática²¹.

Iniciativas desde abajo

Al margen del mundo del mercado cautivo de los libros de texto, diversas iniciativas surgidas desde dentro de las aulas han tomado a su cargo la aproximación del alumnado al conocimiento de aquellos tiempos decisivos. Tienen en común deberse a profesores de Secundaria, no enfeudados académicamente con el mandarato del mundo académico o editorial. No es casual

que, por ejemplo, como ha señalado Francisco Espinosa, fuera este tipo de profesionales los que estuvieron en vanguardia de las investigaciones locales sobre la represión franquista. Armados de las técnicas de la historia oral, docentes y alumnos de Secundaria y Bachillerato se dedicaron a recuperar la palabra de aquellos testigos supervivientes de la época a los que pocos se habían acercado a interrogar durante la transición²². Fueron Proyecto que cumplían el doble objetivo de revelar la historia como parte de un pasado vivo a través de sus protagonistas –mucho más próximos de lo que los estudiantes creían en su percepción ingenua de lo que eran las fuentes- y de introducir al alumnado en las técnicas de la investigación historiográfica.

El movimiento por la recuperación de la memoria histórica, que cogió impulso a partir de 2004 alentó, entre otras iniciativas, la de proporcionar materiales curriculares que ofreciesen un enfoque distinto sobre el tema²³, pero el retorno de los conservadores al poder en 2011 supuso la liquidación de las partidas presupuestarias destinadas a la investigación, divulgación o publicación de proyectos. La crisis económica sirvió de trampantojo indiscutible para enmascarar la total falta de voluntad política para sufragar estudios cuyos resultados, para cierta derecha, nunca fueron cómodos. Solo las comunidades autónomas de un color distinto al del gobierno central mantuvieron políticas de recuperación cívica del pasado y contribuyeron a su difusión escolar. El *Memorial Democràtic* de Cataluña²⁴ y la Junta de Andalucía, en virtud del Proyecto de Ley de Memoria Democrática, han publicado materiales curriculares sobre episodios cruciales de la República, la guerra civil y el franquismo²⁵. Para sortear los impedimentos, no han faltado las iniciativas particulares amparadas en las plataformas de micromecenazgo o *crowdfunding*²⁶, empresas de mayor fuste que la mucho más publicitada última producción de algún controvertido y mediático académico de la RAE²⁷.

Conclusiones

La enseñanza de la Historia del Presente ocupa un lugar testimonial en la práctica del sistema educativo obligatorio. El resultado es que para una gran parte del alumnado el conocimiento de los últimos tres cuartos de siglo de nuestro pasado se compone de una mezcla heterogénea de elementos de procedencia diversa, herencias de la experiencia familiar, anécdotas, prejuicios, informaciones no contrastadas y mistificaciones. Con sus limitaciones materiales y temporales, sus inercias e incluso sus reticencias a abordar el tema, la escuela no ha logrado reedificar un conocimiento de la Historia del Presente desde una perspectiva inequívocamente democrática. Los diseños curriculares y los libros de texto, aun reconociendo el enorme esfuerzo de actualización desplegado en las últimas décadas, no han escapado del todo a la acomodación a un determinado canon historiográfico, satisfaciendo así una demanda que en los primeros tiempos de la transición fue social y política –el imperativo de superación del conflicto civil- y luego fue el del mercado –la voluntad de obviar los aspectos controvertidos y/o violentos de la historia próxima-. Desde los entornos de la práctica y la experiencia docente se han emprendido nuevas iniciativas para superar la inercia que abocaba a la apertura de un agujero negro cada vez más profundo en el conocimiento escolar de nuestra historia más candente. Pero sin el apoyo institucional –y la tendencia ha sido hacia la reducción, invocando el mantra de la austeridad-,

estas propuestas, bien intencionadas pero dispersas y discontinuas, pueden quedar limitadas a un ámbito reducido y desfallecer por falta de eco y recursos.

Quienes tienen la responsabilidad de la enseñanza de la Historia en la educación secundaria deben asumir la tarea de desvelar la realidad de nuestro pasado inmediato como un imperativo cívico

Conviene, de una vez por todas, otorgar a la Historia contemporánea más reciente, aquella que aún ejerce efectos visibles en los niveles social, político y cultural en la sociedad en la que nuestros estudiantes se van a integrar, los privilegios de un curso específico en el que se adquieran los conocimientos y se ejerciten los recursos analíticos y críticos que se deben demandar a una ciudadanía activa y comprometida con la democracia y el progreso. Quienes tienen la responsabilidad de la enseñanza de la Historia en la educación secundaria deben asumir la tarea de desvelar la realidad de nuestro pasado inmediato como un imperativo cívico. Ello sería posible con una reforma curricular que otorgara a la Historia del Presente –por naturaleza compleja, multicausal y fomentadora del espíritu crítico- el protagonismo de un curso propio; con unos recursos enriquecidos por el cúmulo de fuentes (hemerotecas digitales, audiovisuales, bibliotecas, testimonios orales) accesibles en la red, repensando el lugar del libro de texto; y con un aprendizaje comparativo de las experiencias educativas desarrolladas en los países que también padecieron la convulsa historia del siglo XX, con sus guerras civiles, sus dictaduras y sus procesos de reconstrucción democrática. Solo así dejaría de ser una amenaza profética aquello que Manuel Vázquez Montalbán intuyó en su biografía apócrifa del dictador:

“Me temo que dentro de cincuenta años los diccionarios enciclopédicos audiovisuales irán reduciendo el capítulo dedicado a usted [Franco]: Cuatro imágenes, cuatro gestos, cuatro situaciones y una voz en off obligada al resumen y a la objetividad histórica: “Francisco Franco Bahamonde, El Ferrol 1892- Madrid 1975. Militar y político español. Destacó en las campañas africanistas de comienzos de siglo y comandó el bando nacionalista durante la guerra civil (1936-1939) frente al bando republicano. Jefe del Estado hasta su muerte en 1975, gobernó con autoridad no exenta de dureza, pero bajo su mando se sentaron las bases del desarrollismo neocapitalista que hizo de España una mediana potencia industrial en el último cuarto del siglo XX”. (...) Y cada vez que un ciudadano del futuro lea esa Historia objetivada o presencie esos videos reductores, será como si usted [Franco] emergiera del horizonte conduciendo un bulldozer negro dispuesto a cubrir con una capa más de tierra a todas sus víctimas de pensamiento, palabra, obra y omisión...”²⁸.

Eso, o que haya quien pueda llegar a pensar que Franco fue un mamífero.

Fernando Hernández Sánchez es profesor de la Universidad Autónoma de Madrid y de Enseñanza Secundaria, Doctor en Historia Contemporánea por la UNED, miembro de la Asociación de Historiadores del Presente y colaborador del Centro de Investigaciones Históricas de la Democracia Española. Sus investigaciones versan sobre la historia del movimiento comunista en España. Es autor de *Comunistas sin partido: Jesús Hernández, ministro en la Guerra Civil, disidente en el exilio* (2007), *Los años de plomo: la reconstrucción del PCE bajo el primer franquismo, 1939-1953* (2015) y el recién editado *El Bulldozer negro del general Franco. Historia de España en el siglo XX para la primera generación del XXI*. Es coautor, con Ángel Viñas, de *El desplome de la República* (Crítica, 2009).

1.- François Bédarida: «L'Institut d'Histoire du Temps Présent. Origines, trajectoire et signification», en *Seminario Internacional Complutense: Historia del Presente, un nuevo horizonte de la historiografía contemporánea*. Madrid, octubre, 1997. [\[1\]](#)

2.- Abdón Mateos, «Historia, Memoria, Tiempo Presente», *Hispania Nova*, 1, 1998, p. 2. [\[2\]](#)

3.- Tras las reformas de los años 70 y 80, la Segunda Guerra Mundial se estudia en Francia en el último curso de la secundaria obligatoria (3e). En el Bachillerato, el periodo 1890-1945 se contempla en el penúltimo curso (1er) y el mundo entre 1945 y hoy en el último (Terminal). Éric Cona y Henry Rousso, *Vichy, le passé qui ne passe pas*, París, Fayard/Pluriel, 2013), p. 240. En Italia, en 1996, un decreto del Ministerio della Pubblica Istruzione estableció la obligación de enseñar en el curso final de Bachillerato la historia completa del siglo XX, del que hasta entonces solo se estudiaba la primera mitad excluyendo los años de la República. Valeria Galimi, «De l'histoire de la Résistance à l'Histoire du XXe siècle: l'Istituto nazionale per la storia del movimento di Liberazione in Italia et le réseau des Instituts associés», *Bulletin de l'Institut d'Histoire du Temps Présent, BIHTP*, 75, 2000, p. 135. [\[3\]](#)

4.- Halbwachs, Maurice: *Les cadres sociaux de la mémoire*. PUF (1925) Traducción al castellano: *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos (2004). Lakoff, George: *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Editorial Complutense (2007). [\[4\]](#)

5.- En su reseña “1934: Comienza la guerra civil. En torno al libro de Pío Moa”. *Cuadernos de pensamiento político* FAES, enero-marzo (2005), el autor americano puso su declinante prestigio al servicio de dignificar a este inefable polemista. La escuela “científica” se ha postulado para combatir desde una pretendida objetividad y una peculiar equidistancia la supuesta idealización de la Segunda República por parte de la “izquierda historiográfica” en lo que no es sino la

construcción de un nuevo relato de belator de aquel periodo a beneficio del presente. [5]

6.- Pueden verse ambas tipificaciones en los aportes del catedrático Manuel Ramírez. En “Cara y cruz de la Segunda República”. *Cuadernos de pensamiento político*. FAES, septiembre (2006) -disponible en la red

http://www.fundacionfaes.org/file_upload/publication/pdf/20130423150653cara-y-cruz-de-la-segunda-republica.pdf-. Ramírez caracteriza el régimen republicano como dotado de una constitución no integradora, lastrado por un difícil sistema de partidos y abocado al fracaso por la falta de consenso sobre el tipo de República que cada uno pretendía. En “Hace setenta años. El régimen político y su mentalidad”, *Cuadernos de pensamiento político*. FAES, abril-junio (2009) el autor establece una evolución del franquismo en tres fases: El paso por la influencia totalitaria, el franquismo católico-empírico y el tecno-pragmático (http://www.fundacionfaes.org/file_upload/publication/pdf/20130423211559hace-setenta-anos-el-regimen-politico-y-su-mentalidad.pdf). [6]

7.- http://www.larazon.es/detalle_hemeroteca/noticias/LA_RAZON_356144/4649-el-pp-pedira-cuentas-a-oliart-por-la-vision-sesgada-de-la-republica Curiosamente, la sensibilidad de su señoría no se vio afectada por la continuidad de un programa, *Cine de barrio*, que constituye un auténtico aquelarre de franquismo sociológico y cuyo espectro (y nunca mejor dicho) de audiencia se encuentra mayoritariamente entre población valetudinaria. [7]

8.- Cualquier interesado podrá acceder a la mezcla heteróclita de verdades, mentiras y basura vertidas sobre el tema simplemente tecleando en Google “Catedra Complutense de Memoria Histórica del siglo XX Ayuntamiento Madrid” (49.800 resultados a fecha 28 de febrero de 2016). [8]

9.- <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/2013/01/28/005.html> [9]

10.- http://politica.elpais.com/politica/2013/08/28/actualidad/1377699685_004216.html [10]

11.- Julio Prada Rodríguez, *Memoria e Historia del Tiempo Presente*. Universidad de Extremadura, Cáceres, 1999. [11]

12.- Los datos de ambas encuestas en: http://elpais.com/diario/2006/07/18/espana/1153173619_850215.html y <http://www.elmundo.es/elmundo/2006/07/18/espana/1153192100.html> [12]

13.- Francisco Espinosa, *Lucha de historias, lucha de memorias. España 2002-2015*, Sevilla, Aconcagua, 2015, p. 350. [13]

14.- http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/13/actualidad/1363202478_209351.html Los

ejemplos corresponden a una selección intencionada para desacreditar a la escuela pública, a cuya demolición se entregaron con entusiasmo y fe militante los responsables conservadores de la administración autonómica madrileña, en ocasiones, no solo por imperativos ideológicos:

http://www.eldiario.es/sociedad/educativa-Madrid-comisiones-Granados-concertados_0_365013995.html. [14]

15.- El 28,5% de los alumnos que cursaron 3º de BUP (equivalente a 1º Bachillerato LOGSE) en 2003 manifestaron no haber estudiado nunca la guerra civil y el franquismo, de nuevo con la excusa de la sobrecarga de contenidos de aquel curso. Manuel Valls: «La guerra civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2007, p. 65. [15]

16.- Conan y Russo... págs. 255-256. [16]

17.- Paloma Aguilar, *Memoria y olvido de la guerra civil española*. Madrid, Alianza, 1996. Una visión crítica desde el ámbito educativo es la de Cuesta, Raimundo, «La memoria de la transición española a la democracia. Fábrica de embelecados e identidades», en *Pliegos de Yuste*, 11-12, 2010, pp. 17-24. [17]

18.- François Godicheau, «“L’Histoireobjective” de la guerrecivile et la mythologie de la Transition», en *La guerred’Espagne en héritage: entre mémoire et oubli (de 1975 á nos jours)*. PressesUniversitaires Blas Pascal, 2007,, p. 78 y siguientes. [18]

19.- Un ejemplo: Francisco Javier Zorzo Ferrer, «Historia de los Servicios de Inteligencia: El Período Predemocrático», en *Arbor* CLXXX, 709 (Enero 2005), págs. 75-98. Revista del CSIC. No se incluye en ninguna de sus 24 páginas el término “dictadura”. <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewArticle/498>. O los homenajes de algunos ayuntamientos a los alcaldes de la “etapa predemocrática”:

<http://www.triangulodigital.es/homenaje-a-jose-caballero-monroy-ultimo-alcalde-de-la-etapa-predemocratica-en-santa-lucia/> - <http://www.eldigitalcastillalamancha.es/fallece-a-los-93-anos-el-ultimo-alcalde-de-la-epoca-predemocratica-de-piedrabuena-59885.htm>. [19]

20.- Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce y María Cristina Garriga, «La última dictadura militar argentina en los manuales de Educación General Básica», en Carolina Kauffmann (Coord.): *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Brasil, España e Italia*. Prometeo libros, 2012-13, pp. 121-122. [20]

21.- Isidoro González Gallego *et alt.*, «Percepciones de estudiantes y profesores de ESO acerca de la «transición» en España», en *Pensar históricamente en tiempos de globalización. Investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de la historia y las ciencias sociales*, Universidad de Santiago de Compostela, 2010, pp. 82-84. Edición digital:

http://dspace.usc.es/bitstream/10347/8817/1/CC_201.pdf. [21]

22.- Cabe destacar como trabajo pionero el de M^a Ángeles Méndez y Herminio Lafoz (Coordinadores), *La memoria vencida. La guerra civil en las aulas*, Colección Los cuadernos de clase, nº 3, Seminario de Fuentes Orales IES *Avempace*, Zaragoza, 2001. La experiencia aragonesa sirvió de modelo al Departamento de CCSS, Geografía e Historia del IES *Sefarad*, de Fuenlabrada (Madrid) para montar la revista escolar *Entresiglos 20/21, Historia, Memoria y Didáctica*, de la que se publicaron once números, de septiembre de 2005 a octubre de 2010. Una experiencia muy creativa y gratificante para profesores y alumnos que no pudo resistir las inclemencias de los recortes derivados de la crisis y de los comportamientos mezquinos de ciertos burócratas. [22]

23.- Enrique Javier Díez Gutiérrez y Javier Rodríguez González, *Unidades Didácticas para la Recuperación de la Memoria Histórica*, Foro por la Memoria de León-Ministerio de la Presidencia, León, 2008. [23]

24.- Algunos de los títulos de los *Quaderns didàctics del Memorial Democràtic: Camins. Memòries d'una Europa en guerra* (2016); *Ensenyar a pensar. En memòria dels mestres de la República*, a càrrec de Salomó Marquès i Sureda (2013); o *Catalunya bombardejada. 75è aniversari dels bombardeigs a la població catalana i a les infraestructures catalanes* (2013). DE este último, por ejemplo, se puede descargar el dossier en pdf en esta dirección: http://memorialdemocratic.gencat.cat/web/.content/11_commemoracions_homenatges/21_catalunya_a_bombardejada/documents/dossier_educatiu_v2_web.pdf. [24]

25.- La propuesta didáctica es de Rafael González Requena (coordinador), Ricardo M. Luque Revuelto, Ana Naranjo Sánchez y Ana Ortega Tenor. Se puede descargar en el siguiente enlace: http://www.juntadeandalucia.es/administracionlocalyrelacionesinstitucionales/cms/export/sites/default/comun/galerias/galeriaDescargas/portal/MemoriaHistorica/publicaciones/La_Segunda_Republica_Espanola.pdf. [25]

26.- Francisco Collado Cerveró, *Los del monte. Una historia del maquis*, FCC editor (mediante un proyecto Verkami), Paterna (Valencia), 2015. Le precedió la versión catalana, *Homes del bosc. Una historia del maquis*. [26]

27.- Arturo Pérez Reverte, *La guerra civil contada a los jóvenes*, Alfaguara, Madrid, 2015. [27]

28.- Vázquez Montalbán, Manuel: *Autobiografía del general Franco*. Planeta (1992). [28]