

La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica

Franco's dictatorship in recent school textbooks: a critical review

CARLOS FUERTES MUÑOZ¹

Universitat de València

carlos.fuertes@uv.es

Resumen: Este artículo analiza de forma panorámica el tratamiento de la dictadura franquista en los manuales escolares españoles de educación primaria, secundaria y bachillerato de los últimos veinte años. Se parte de la siguiente premisa: el tratamiento educativo de un pasado conflictivo y “candente” como el del franquismo debe preocupar de forma especial a la comunidad de investigadores y profesores de Historia, en tanto en cuanto tiene profundas repercusiones potenciales en la construcción de las identidades sociopolíticas de las nuevas generaciones. En este sentido, el artículo, aunque no niega los avances producidos, focaliza su atención en las carencias metodológicas, epistemológicas e interpretativas apreciables en los libros de texto publicados bajo la vigencia de las leyes educativas LOGSE, LOE y LOMCE.

Palabras clave: Franquismo, didáctica de la Historia, manuales escolares, historiografía.

Abstract: This article analyzes in a panoramic way the treatment of the Franco dictatorship in the Spanish school textbooks of primary, secondary and high school education of the last twenty years. It is based on the following premise: the educational treatment of a conflictive and “hot” past like that of the Franco regime must be of special concern to the community of researchers and teachers of History, insofar as it has profound potential repercussions on the construction of the socio-political identities of the new generations. In this sense, the article, although it does not deny the advances produced, focuses its attention on the methodological, epistemological and interpretative deficiencies that can be seen in the textbooks published under the educational laws LOGSE, LOE and LOMCE.

Keywords: Francoism; Didactics of History; School Textbooks; Historiography.

¹ El autor forma parte de los proyectos: “Derechas y nación en la España contemporánea. Culturas e identidades en conflicto”, HAR2014-53042-P, y “Competencias sociales para una ciudadanía democrática: análisis, desarrollo y evaluación”, EDU2015-65621-C3-R, ambos del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

Revista Historia Autónoma, 12 (2018), pp. 279-297.

e-ISSN: 2254-8726; DOI: <https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015>.



1. La dictadura franquista entre historiografía académica, memoria y enseñanza

La historiografía académica sobre la dictadura franquista ha alcanzado una enorme madurez y desarrollo a lo largo de los pasados cuarenta años de democracia, siendo probablemente en la actualidad la etapa más cultivada entre los historiadores contemporaneístas españoles. De forma progresiva, ha ido incorporando buena parte de los intereses y enfoques de las tendencias historiográficas más renovadoras y de otros entornos académicos, ampliando los intereses más allá de la historia política tradicional y de la historia social más estructuralista y determinista. En particular, y de forma destacada durante las últimas dos décadas, se aprecia una creciente difusión de lo que podríamos denominar como *historia sociocultural*, partiendo en buena medida de estudios locales y regionales². Así, son cada vez más abundantes los estudios sobre la sociedad española bajo el franquismo inspirados en la *Alltagsgeschichte* o historia de la vida cotidiana, la *history from below* inglesa, la *microstoria* italiana, la historia de las culturas políticas, los estudios sobre el nacionalismo o la historia de las mujeres y las relaciones de género³.

Apoyándose en estas corrientes y perspectivas, se ha procedido a una importante renovación de los temas más clásicos como la represión, la oposición antifranquista, la situación económica, las relaciones internacionales o el debate sobre la naturaleza del régimen franquista. Al tiempo, aunque de manera interconectada, se han desarrollado estudios sobre otras cuestiones como el sistema educativo, la construcción de las identidades nacionales y de género, los medios de comunicación, las organizaciones de masas de Falange, la socialización antifranquista en diversos espacios de sociabilidad, la implantación del Estado franquista a nivel local o las diversas actitudes cotidianas de la población ante la dictadura franquista. En el estudio de todos estos temas han sido fundamentales las fuentes orales, que han permitido la aproximación a las vivencias y percepciones de la “gente corriente” alejada de la primera fila de la política. Pero también, entre otras muchas fuentes, los informes internos elaborados por los cuadros del régimen, la Falange, las organizaciones antifranquistas o los cuerpos diplomáticos, que han permitido conocer la cara oculta del franquismo, la que no mostraba la propaganda. En conjunto, todos estos trabajos han contribuido a renovar intensamente nuestra visión sobre la sociedad española bajo el franquismo y sobre el origen, evolución y decadencia de la propia dictadura, como ponen de manifiesto diversas obras de síntesis⁴.

² Ortega López, Teresa, “«Se hace camino al andar». Balance historiográfico y nuevas propuestas de investigación sobre la dictadura franquista”, en *Ayer*, 63 (2006), pp. 259-278; Rodríguez Barreira, Oscar, “La historia local y social del franquismo en la democracia, 1976-2003. Datos para una reflexión”, en *Historia Social*, 56 (2006), pp. 153-176; Hernández Burgos, Claudio, “La dictadura en los rincones: la historiografía del franquismo y la perspectiva local”, en *Historia Actual Online*, 36 (2015), pp. 69-82.

³ Iggers, Georg, *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*, Barcelona, Idea Books, 1998, pp. 76-96; Burke, Peter (ed.), *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2003.

⁴ Visiones de conjunto que reflejan los importantes cambios de la historiografía académica sobre el franquismo: Gracia García, Jordi y Miguel Ángel Ruiz Carnicer, *La España de Franco (1939-1975). Cultura y vida cotidiana*,

De forma paralela al desarrollo de la historiografía académica, la dictadura franquista ha ido ocupando un protagonismo creciente en los currículums oficiales y los manuales escolares de la enseñanza primaria y secundaria española, lo cual justifica la necesidad de interrogarnos por las formas que está asumiendo su tratamiento educativo⁵. Ahora bien, más allá de su justificación curricular o legal, la elección del tema responde a la necesidad de reflexionar sobre cómo tratamos en las aulas un período fundamental en la construcción de identidades colectivas y valores cívico-políticos del alumnado pre-universitario. Pues, ciertamente, el franquismo sigue jugando, aun cuarenta años después de su desaparición, un rol central en el debate sociopolítico español, generando importantes controversias y contribuyendo a la construcción de imaginarios culturales en disputa, con una todavía preocupante banalización de la dictadura entre determinados sectores sociales⁶. En este sentido, la utilidad del tratamiento educativo de los pasados recientes traumáticos y conflictivos en la construcción de una ciudadanía crítica y el reforzamiento de la cultura democrática ha sido puesta de manifiesto en numerosas ocasiones desde el ámbito de la Didáctica de la Historia⁷.

Teniendo todo ello en cuenta, en este trabajo nos interrogamos por el tratamiento de la dictadura franquista en los manuales escolares, elemento central en las investigaciones en Didáctica de la Historia⁸. No en vano, el comúnmente conocido como “libro de texto” es un recurso fundamental en la enseñanza preuniversitaria de la historia, contando con un elevadísimo grado de difusión y aceptación entre el profesorado. Un amplio estudio realizado en centros catalanes de secundaria en 2006 constataba cómo el 97% del profesorado de bachillerato utilizaba los manuales de historia, llegando al 89% quienes tenían una valoración positiva del libro utilizado⁹. Los manuales escolares deben ser entendidos, por encima de todo, como un producto social y cultural “extremadamente complejo”, condicionado por múltiples factores

Madrid, Síntesis, 2001; Saz Campos, Ismael, *Fascismo y franquismo*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2004; del Arco, Miguel Angel *et al.* (eds.), *No solo miedo. Actitudes políticas y opinión popular bajo la dictadura franquista (1936-1977)*, Granada, Comares, 2013.

⁵ Valls, Rafael, *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2009, pp. 23-25 y 33-37.

⁶ Aguilar, Paloma, “La evocación de la guerra y del franquismo en la política, la cultura y la sociedad españolas”, en Julià, Santos (dir.), *Memoria de la guerra y del franquismo*, Madrid, Taurus-Santillana, 2000, pp. 279-317; Hernández Sánchez, Fernando, “La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre al agujero negro y el relato intencional”, en *Studia Histórica. Historia Contemporánea*, 32 (2014), pp. 57-74; González Cortés, José Ramón: “Los pasados recientes en conflicto y sus implicaciones didácticas: Guerra civil y Transición”, en *Ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 18 (2014), pp. 157-164.

⁷ Por ejemplo: Falaize, Benoît, “El método para el análisis de los temas sensibles de la historia”, en Ávila, Rosa María *et al.* (coords.), *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico-Consejo Superior de Investigaciones Científicas, (2010) pp. 187-205; Cuesta, Raimundo, *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona, Octaedro, 2007; Carretero, Mario y Marcelo Borrelli, “Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?”, en *Cultura y educación*, 20 (2014), pp. 201-216; López Facal, Ramón, “Aprender de los conflictos”, en *Iber: didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69 (2011), pp. 5-7. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564008784490415>; Kriger, Miriam, “La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011)”, en *Persona y Sociedad*, vol. 25, 3 (2011), pp. 29-52.

⁸ Un balance en: Valls, Rafael, “Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas”, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15 (2001), pp. 23-36.

⁹ Burguera, Jordi, “Usos i abusos del llibre de text”, en *Perspectiva escolar*, 302 (2006), pp. 75-79.

económicos, ideológicos, políticos, científicos, profesionales y personales. Dada su elevadísima difusión en el ámbito de la enseñanza de la historia, poseen una considerable influencia potencial en la configuración, reproducción o transformación del imaginario individual y social, de la memoria pública o colectiva y de los estereotipos culturales¹⁰.

Así, en esta ocasión nuestro interés se dirige hacia el análisis de las características que, en sus unidades didácticas sobre el franquismo —aunque, también, sobre la Segunda República, la Guerra Civil y la Transición— presentan los manuales escolares españoles de los últimos veinte años, esto es, los publicados en los contextos de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990-2006), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006-2013) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). A tal efecto, realizaremos una aproximación directa a los últimos manuales de “Historia de España” (2º de Bachillerato) publicados en 2016 por Vicens Vives, Santillana, Anaya y SM¹¹. Esto es, las cuatro editoriales de mayor difusión y, por tanto, con mayor influencia potencial en la construcción del imaginario socio-histórico del alumnado y del propio profesorado¹². Junto a ello, nos apoyaremos en una revisión sistemática de los estudios precedentes sobre los manuales de la LOGSE y la LOE. No en vano, muy probablemente la dictadura franquista es el período de la historia de España, junto con los de la Segunda República y la Guerra Civil, por cuyo tratamiento en los manuales escolares más autores se han interesado¹³. Sin embargo, con la excepción de la sistemática monografía de Rafael Valls¹⁴, se trata de un corpus fragmentado y compuesto mayoritariamente por aportaciones puntuales y parciales de historiadores y/o profesores de Secundaria no especializados en Didáctica de la Historia, que no han tenido continuidad en forma de proyectos de investigación a largo plazo y publicaciones extensas con un sólido bagaje teórico-metodológico. En efecto, la revisión de la bibliografía nos permite apreciar una preocupante desconexión y falta de interpelación entre los distintos autores que se han ocupado

¹⁰ Valls, Rafael, “La historia enseñada y los manuales escolares españoles de historia”, en Santisteban Fernández, Antoni (coord.), *La formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Sevilla, Diada, 1997, pp. 37-48.

¹¹ Álvarez Rey, Leandro *et al.*, *Historia De España. 2º Bachillerato*, Madrid, Vicens Vives, 2016; Fernández Ros, José Manuel *et al.*, *Historia De España. 2º Bachillerato*, Madrid, Santillana, 2016; García de Cortázar, Fernando *et al.*, *Historia De España. 2º Bachillerato*, Madrid, Anaya, 2016; Pereira Castañares, Juan Carlos y Alfredo de La Mata Carrasco, *Historia De España. 2º Bachillerato*, Madrid, SM, 2016.

¹² López Facal, Ramón, “Libros de texto: sin novedad”, en *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 1 (1997), pp. 51-76; Segura, Antoni (coord.), *Els llibres d’història, l’ensenyament de la història i altres històries*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 2001; Valls, Rafael, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2007, pp. 115-119.

¹³ Entre los principales trabajos sobre el tratamiento del franquismo en los manuales de la LOGSE y la LOE: Valls, Rafael, *Historia y memoria escolar... op. cit.*; Díez Gutiérrez, Enrique Javier (dir.), *La Memoria Histórica en los libros de texto*, León, Foro por la Memoria y Ministerio de la Presidencia, 2012; Boyd, Carolyn, “De la memoria oficial a la memoria histórica: la Guerra Civil y la Dictadura en los textos escolares de 1939 al presente”, en Juliá, Santos (dir.), *Memoria de la guerra... op. cit.*, pp. 79-99; Ibáñez, Mélanie, “¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica”, en *Didácticas Específicas*, 14 (2016), pp. 50-70. Sobre los libros adaptados a la LOMCE, apenas estudiados, véase un reciente trabajo sobre los correspondientes a Primaria: Bel Martínez, Juan Carlos y Juan Carlos Colomer Rubio, “Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE”, en *Cabás*, 17 (2017), pp. 1-17.

¹⁴ Valls, Rafael, *Historia y memoria escolar... op. cit.*

del tema, siendo del todo necesario construir un debate intelectual, hoy por hoy inexistente, sobre el tratamiento de la dictadura franquista en los manuales.

Los estudios, centrados en los libros de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, han priorizado el análisis de la actualización científica, las interpretaciones historiográficas y los enfoques epistemológicos, si bien se echan de menos más investigaciones monográficas sobre temáticas y enfoques concretos claves tanto para la historiografía académica como para una didáctica crítica. En conjunto, las investigaciones muestran cómo se ha asistido, de forma especialmente intensa a partir de mediados de los noventa, a una profunda renovación impulsada por los avances de la investigación historiográfica, la investigación didáctica y los cambios sociopolíticos, legislativos y generacionales en una democracia firmemente asentada. Renovación en la organización y los recursos con los que es tratado el período, pero también en su interpretación, siendo innegable la desaparición de las narrativas maniqueas de burda exaltación y abierta legitimación de la dictadura que caracterizaron a los manuales durante el propio franquismo. Sin embargo, al tiempo, siguen apreciándose incluso en los libros más recientes importantes carencias. Sobre estas focalizará precisamente su atención nuestro trabajo, valorando con una perspectiva crítica los distintos problemas interpretativos y epistemológicos en el tratamiento del franquismo en los manuales escolares de los últimos veinte años. En particular, pondremos el acento en el problema de la superficialidad y la insuficiente perspectiva con la que frecuentemente es abordada la dictadura franquista, analizando con cierto detalle el caso de su conceptualización.

2. Superficialidad e insuficiente perspectiva crítica en el tratamiento del franquismo

Frente al panorama de la transición y los años ochenta, a partir de mediados de los años noventa se operaron importantes transformaciones en el tratamiento de la dictadura franquista en los manuales¹⁵. Estas, en líneas generales, se han mantenido hasta la actualidad, pese a la existencia, evidentemente, de diferencias y cambios a lo largo de los últimos veinte años. En opinión de Rafael Valls, la mayor parte de los manuales de la enseñanza secundaria publicados en este período se han guiado en este sentido por el deseo de legitimar la democracia, fortalecer la cultura democrática y fomentar el rechazo de las dictaduras y los comportamientos violentos¹⁶. Se ha señalado, en este sentido, la generalización entre las principales editoriales de un enfoque explicativo basado en la factualización, la cuantificación, el incremento de las fuentes y,

¹⁵ Sobre los manuales de los años setenta-ochenta resulta fundamental Madalena, José Ignacio y Enric Pedro, “El régimen de Franco en los libros de texto. Un análisis crítico y una alternativa didáctica”, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 9 (1995), pp. 79-99.

¹⁶ Valls, Rafael, “La guerra civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6 (2007), pp. 61-74.

en ocasiones, la contrastación entre interpretaciones diferentes. En relación con ello, desde entonces se ha difundido un estilo argumentativo que podríamos denominar científico o cercano al “enfoque disciplinar”, con afirmaciones ponderadas, matizadas y basadas mayoritariamente en la investigación histórica rigurosa y en la aportación de evidencias en forma de fuentes¹⁷.

Por encima de todo, y de manera más intensa en los manuales de 2º de Bachillerato, se ha asistido, según Rafael Valls, a una “puesta en discusión, de manera explícita y reiterada” del “canon histórico interpretativo del franquismo” sobre la Segunda República, la Guerra Civil y la propia dictadura. Así, tanto este como otros autores destacan la creciente superación de viejos mitos y silencios a través de una considerable incorporación de las cada vez más numerosas investigaciones históricas¹⁸. Junto al abandono de gran parte de los tópicos de la narrativa historiográfica franquista sobre su propia historia se ha destacado la paralela difusión, en cambio, de un discurso global crítico con la dictadura, enfatizando negativamente su carácter dictatorial, la represión y la ausencia de libertades. Dicha transformación sería apreciable, para empezar, en las imágenes, habiéndose destacado la notable reducción de aquellas vinculadas a la legitimación la dictadura, tales como las fotografías de quemados de iglesias por partidarios de la República, mártires destacados de la “cruzada”, pantanos, zonas litorales con notable desarrollo turístico, grandes industrias o centros educativos de reciente construcción. Frente a ello, y junto a la comprensible continuidad de la imagen del propio Franco, se harían ahora más frecuentes imágenes críticas con la dictadura, que mostrarían cuestiones como la miseria y los sufrimientos de la vida cotidiana, la represión, el exilio, los vínculos con el nazismo, la emigración económica o el avance de la oposición¹⁹.

Igualmente, los textos de los autores y las fuentes escritas también mostrarían un creciente avance de una perspectiva global más crítica y homogénea del franquismo en los manuales de los grandes editoriales, asociada a la mencionada elevación en el grado de actualización científica²⁰. Para algunos autores centrados en manuales más recientes, estas transformaciones positivas han sido vistas como consecuencia del avance del llamado “Movimiento para la Recuperación de la Memoria Histórica” (MRMH) a partir del año 2000²¹. Sin minusvalorar su incidencia

¹⁷ Valls, Rafael, *Historia y memoria escolar...*, *op. cit.*, pp. 95-97, 108-109 y 151-160; Boyd, Carolyn, “De la memoria oficial...” *op. cit.*, pp. 96-98; Díez Gutiérrez, Enrique Javier (dir.), *La Memoria Histórica en los libros...* *op. cit.*, pp. 149-151, 160 y 166; Colomer, Juan Carlos: “La Guerra Civil y el Franquismo en libros de texto actuales de 6º de primaria: una aproximación crítica”, en Folguera, Pilar *et al.* (coords.), *Pensar con la historia desde el siglo XXI: actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 2015, pp. 5175-5185.

¹⁸ Valls, Rafael, *Historia y memoria escolar...* *op. cit.*, pp. 97, 108-109 y 151-160; Boyd, Carolyn, “De la memoria oficial...” *op. cit.*, p. 98.

¹⁹ Valls, Rafael, *Historia y memoria escolar...* *op. cit.*, pp. 122-123; Rodríguez Garrido, Juan Esteban, “Análisis y evolución del tratamiento sobre la guerra civil y el gobierno de Franco en los libros de texto de la EGB y la ESO”, en Gómez Bravo, Gutmaro y Rubén Pallol (eds.), *Actas del Congreso Posguerras. 75 aniversario del fin de la guerra civil española*, Madrid, Fundación Pablo Iglesias, 2015, pp. 7 y 14.

²⁰ Marina, Marcos, “De democracias, dictaduras, guerras, repúblicas y monarquías: la historia reciente española en los libros de texto”, en Colomer, Juan Carlos *et al.* (coords.), *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la historia*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2015, pp. 52-55.

²¹ Lamikiz Jauregiondo, Amaia, “El lugar de la memoria en nuestras clases de historia”, en López Facal, Ramón *et al.* (eds.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas de I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 2011, pp. 99-110; Díez Gutiérrez,

social y sobre el mundo escolar en particular, cabría recordar que en ello han jugado un papel fundamental los avances en el ámbito de la investigación en historia del franquismo desde los años ochenta, así como la consolidación de la democracia y su generalizada legitimación social. Avances ya plasmados, de hecho, en los libros adaptados a la LOGSE publicados en la segunda mitad de los noventa, esto es, con anterioridad a la verdadera eclosión del MRMH y del debate público sobre la memoria histórica.

La visión optimista que, en líneas generales, podríamos extraer de un análisis de largo plazo, merece, sin embargo, ser matizada. En efecto, en los manuales publicados a partir de mediados de los años noventa también se detectan diversas carencias en la manera en la que es abordada la dictadura en buena medida ya observadas en la transición y los años ochenta²². Diversos trabajos sugieren que no pocos manuales de la última etapa presentarían en sus unidades didácticas dedicadas a la Guerra Civil y la dictadura una exposición confusa, superficial, poco sistematizada, “vulgarizada” y plagada de errores factuales y conceptos complejos que no son explicados²³. En relación con la cuestión de la estructuración y el estilo argumentativo, se ha apuntado al problema de un excesivo predominio de un enfoque descriptivo basado en la exposición lineal de informaciones factuales y conceptuales. Frente a ello, serían aún insuficientes en los manuales de secundaria y bachillerato los enfoques más analíticos, reflexivos y problematizadores. En este sentido, se ha lamentado en particular la escasa difusión del llamado enfoque “posmoderno”, atento a la pluralidad de perspectivas, a la construcción social y deconstrucción de las diversas narrativas o memorias sociales sobre el franquismo y a las relaciones “entre intereses y conocimientos, entre poderes y saberes”²⁴.

Los trabajos sobre los manuales publicados bajo la LOGSE y la LOE, sumado a nuestro análisis de los libros de 2º de Bachillerato LOMCE, muestran, por otra parte, el problema de una limitada actualización científica. Así, se aprecia el abrumador predominio de enfoques epistemológicos que han sido enriquecidos cuando no abiertamente discutidos en las últimas tres décadas por la historiografía académica sobre el franquismo. Constatamos, así, la continuidad de un tratamiento “macrohistórico” de la dictadura franquista, así como de la guerra civil y el período de transición a la democracia, apreciable tanto en la selección de contenidos como en las fuentes textuales o iconográficas. Los acontecimientos de la alta política —cambios de

Enrique Javier, “La memoria histórica en los libros de texto escolares”, en *Revista Complutense de Educación*, vol. 25, 2 (2014), pp. 393-409.

²² Madalena, José Ignacio y Enric Pedro, “El régimen de Franco...” *op. cit.*; Valls, Rafael, *Historia y memoria escolar... op. cit.*, pp. 57-86; Boyd, Carolyn, “De la memoria oficial...” *op. cit.*, pp. 91-95.

²³ Díez Gutiérrez, Enrique Javier (dir.), *La Memoria Histórica en los libros... op. cit.*, pp. 149-151, 160 y 166; Hernández Sánchez, Fernando, “La enseñanza de la historia...” *op. cit.*, pp. 69-71; González Cortés, José Ramón, “Los pasados recientes...” *op. cit.*, p.157; González Cortés, José Ramón *et al.*, “Didáctica de la guerra civil y el franquismo”, en Gómez Bravo, Gutmaro y Rubén Pallol (eds.), *Actas del Congreso... op. cit.*, pp. 71-88; Ibáñez, Mélanie, “¿Alguien hablará de nosotras...” *op. cit.*, pp. 62-66.

²⁴ Parra, David, “El colonialismo español en Marruecos en el ámbito escolar: evolución histórica y finalidades socio-educativas”, en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 76 (2014), pp. 25-32; Valls, Rafael, *Historia y memoria escolar... op. cit.*, pp. 107-112 y 159-160; Díez Gutiérrez, Enrique Javier (dir.), *La Memoria Histórica en los libros... op. cit.*, pp. 150 y 178; Ibáñez, Mélanie, “¿Alguien hablará de nosotras...” *op. cit.*, pp. 66-68.

gobierno, leyes, etc.—, las relaciones internacionales, las batallas, los grandes personajes, la articulación cronológica, los datos macroeconómicos y demográficos o la historia social clásica más estructuralista serían los principales protagonistas en el tratamiento de estos períodos en los manuales de 6º de Primaria, 4º de ESO y 2º de Bachillerato, con el habitual efecto generador de apatía entre el alumnado²⁵. Asimismo, pese a la aparente superación de las explicaciones más rígidas y monocausales, el análisis realizado permite apreciar la continuidad de diversos reduccionismos explicativos asociados a dichas concepciones tradicionales de la historia y que tienden a infravalorar los factores socio-culturales y la agencia de la gente corriente. Seguirían apreciándose en manuales actuales de gran difusión explicaciones personalistas, que sobredimensionarían la relevancia de Franco en la historia de la dictadura (Anaya, 2º de Bachillerato, 2016), así como, entre otros problemas, explicaciones economicistas de raigambre estructuralista y mecanicista (Vicens Vives, 2º de Bachillerato, 2016)²⁶.

Como contrapartida, y pese a detectar un incremento respecto a los manuales de 8º de EGB y 3º de BUP de la transición y los años ochenta, aun sería muy débil la incorporación de corrientes como la historia de la vida cotidiana, la “historia desde abajo”, la historia cultural o la historia de las mujeres y las relaciones de género²⁷. Los manuales de la LOGSE, la LOE y también la LOMCE, mostrarían, en efecto, un modelo narrativo-historiográfico en el que la historia sociocultural del franquismo ocuparía un lugar marginal y en el mejor de los casos complementario. Un modelo en el que apenas tienen cabida las experiencias específicas de las mujeres españolas bajo el franquismo, la problematización como fenómeno histórico de la identidad nacional española redefinida por el franquismo o las actitudes de la gente corriente que vivió bajo la dictadura. Algo que llama profundamente la atención teniendo en cuenta su muy destacado peso en las investigaciones históricas sobre el franquismo desarrolladas en las últimas décadas. Pero que, además, supone un desaprovechamiento de tendencias historiográficas con un enorme potencial en términos de motivación del alumnado, de comprensión significativa y de articulación de una didáctica crítica útil para desarrollar una ciudadanía activa y comprometida con la igualdad y la libertad. En efecto, como han planteado numerosos autores, se trata de temáticas con un “carácter próximo” a la “realidad cercana al alumnado”, a “su cotidianeidad”

²⁵ Lamikiz Jauregiondo, Amaia, “El lugar de la memoria...” *op. cit.*, pp. 105-107; González Cortés, José Ramón, “Los pasados recientes...” *op. cit.*, pp. 157-158; Salazar, Rodrigo *et al.*, “La Segunda República y la Guerra Civil española según los libros de texto de Cataluña a inicios del siglo XXI”, en Pagès Blanch, Joan y Antoni Santisteban Fernández (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2014, pp. 149-156; Colomer, Juan Carlos, “La Guerra Civil...” *op. cit.*; Ibáñez, Mélanie, “¿Alguien hablará de nosotras...” *op. cit.*, pp. 66-68; Valls, Rafael, *Historia y memoria escolar...* *op. cit.*, pp. 117-123.

²⁶ A fin de no sobrecargar el aparato crítico, las referencias a los manuales analizados se indicarán entre paréntesis. El problema de las explicaciones personalistas de la dictadura en: Madalena, José Ignacio y Enric Pedro, “El régimen de Franco...” *op. cit.*, pp. 87-88; Colomer, Juan Carlos, “La Guerra Civil y el Franquismo...” *op. cit.*; Ibáñez, Mélanie: “¿Alguien hablará de nosotras...” *op. cit.*, pp. 64-66. El economicismo en: Boyd, Carolyn, “De la memoria oficial...” *op. cit.*, pp. 97-99.

²⁷ Valls, Rafael, *Historia y memoria escolar...* *op. cit.*, pp. 87-90, 117-123; Boyd, Carolyn, “De la memoria oficial a la memoria histórica...” *op. cit.*, pp. 96-97; Madalena, José Ignacio y Enric Pedro, “El régimen de Franco...” *op. cit.*, pp. 85 y 88.

y a “la sociedad en su conjunto”, que presentan una historia “más humana, más vivida”, en la que tienen cabida “la vida de las personas, sus dolores y alegrías, sus vivencias, sus esperanzas y sus desesperos”²⁸.

Por otra parte, pero en relación con estas cuestiones, cabe destacar que uno de los principales problemas detectados es la pervivencia de interpretaciones de la dictadura franquista insuficientemente críticas. Carolyn Boyd afirmaba en 2006 que “los libros de texto de hoy son vehículos de memorias sociales rivales de un pasado controvertido”, las cuales “reflejan las divisiones políticas de la España contemporánea”, algo que sería “especialmente evidente en sus capítulos sobre la dictadura”. Así, si bien para esta autora todos “tratan de proporcionar a la democracia española un pasado útil”, unos, los que califica como “progresistas”, lo harían “rehabilitando la memoria de la República democrática y de la oposición al autoritarismo franquista”. Mientras que otros, los “conservadores”, enfatizarían, en cambio, “la inevitabilidad de una transición democrática una vez que la modernización económica y social hubo resuelto la crisis estructural que condujo a la guerra en los años treinta”. Matices importantes que denotarían la existencia de libros con visiones más benévolas y acríicas con la dictadura, y, por ello, potencialmente generadores de actitudes sociopolíticas poco acordes con una ciudadanía democrática²⁹.

Se ha lamentado, en relación con estas cuestiones, la tendencia de los autores a ocultar una valoración o posicionamiento ante el franquismo que, por otro lado, condiciona implícitamente su interpretación y exposición³⁰. Quizás, podría deducirse que el conveniente avance de la factualización, la cuantificación y la ponderación tras cuarenta años de historiografía escolar franquista marcada por la exaltación sin evidencias, habría llevado a no pocos autores a refugiarse en un supuesto “objetivismo” o “neutralidad aséptica” que, en realidad, en nuestra opinión, es una quimera³¹. Pues, como se ha señalado a propósito de manuales de 4º de ESO publicados en 2003 por algunas de las principales editoriales, a menudo la pretensión de objetivismo acaba derivando en una “falsa equidistancia” en el tratamiento de la historia de la Segunda República, la Guerra Civil y la dictadura. “Falsa equidistancia” que se plasma en la práctica en la utilización consciente de un lenguaje “equilibrista”, “igualitarista”, “gris” y marcado en realidad por “silencios y vacíos” cuando no directamente por “hechos tergiversados”

²⁸ Las citas provienen, respectivamente, de: Salazar, Rodrigo *et al.*, “La Segunda República...” *op. cit.*, p. 154; Ibáñez, Mélanie: “¿Alguien hablará de nosotras...” *op. cit.*, pp. 66-68; Valls, Rafael, “La guerra civil española...” *op. cit.*, p. 69; Valls, Rafael, *Historia y memoria escolar...* *op. cit.*, pp. 87-90, 160.

²⁹ Boyd, Carolyn, “De la memoria oficial...” *op. cit.*, pp. 97-99.

³⁰ Castillejo, Emilio, “La memoria eclesial de la guerra civil española y su transmisión en la historiografía escolar”, en Gómez Bravo, Gutmaro y Rubén Pallol (eds.), *Actas del Congreso...* *op. cit.*, pp. 17-19.

³¹ Sobre el problema de las pretensiones de neutralidad y objetivismo en el tratamiento educativo de temas socio-históricos conflictivos, y las alternativas didácticas existentes: López Facal, Ramón y Víctor Santidrián, “Los «conflictos sociales candentes» en el aula”, en Iber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69 (2011), pp. 8-20.

que acabarían repercutiendo en una imagen inadecuada, por suavizada y poco rigurosa, del franquismo³².

En esta línea apunta también un estudio sobre 21 libros de 4º de ESO y 2º de Bachillerato adaptados a la LOE —excepto tres de ellos de fecha anterior— impulsado desde la Universidad de León y el Foro por la Memoria de León bajo la dirección de Enrique Javier Díez Gutiérrez. El mismo lleva a cabo, en función de su tratamiento de la Segunda República, la Guerra Civil y la dictadura, una clasificación de los manuales en cuatro enfoques: revisionista, conservador, políticamente correcto y crítico. El enfoque “revisionista” sería aquel propio de la narrativa franquista tradicional hoy recuperado por ensayistas de éxito como Pío Moa o César Vidal. Basado en una visión muy negativa de la Segunda República sumada a una justificación explícita del golpe de Estado y la posterior dictadura, no estaría representado hoy en los manuales escolares, según estos autores. Sí que lo estaría el llamado “enfoque conservador”, que compartiría con el anterior la imagen negativa de la Segunda República, aunque no llegaría a justificar el golpe de Estado y la necesidad de la dictadura, asumiendo en cambio la teoría de la equidistancia al exponer las causas de la guerra civil o la represión ejercida por republicanos y sublevados. Esta interpretación, aparentemente en retroceso, estaría presente en dos libros de 4º de ESO (Santillana, 2005 y Oxford, 2008) y dos de 2º de Bachillerato (Laberinto, 1997 y Bruño, 2009).

Su visión equidistante, sí sería, sin embargo, la hegemónica, al constatarse también en cuatro libros de 4º (Santillana, 1995, Santillana, 2008, Anaya, 2008 y ECIR, 2008) y seis de 2º (los dos editados por Anaya en 2009 a cargo de Fernando García de Cortázar y Joaquín Prats, Santillana, 2009, McGraw Hill, 2009, Oxford, 2009 y ECIR, 2010) cuyo enfoque los autores califican de “políticamente correcto”, caracterizado por una visión “técnica y descriptiva, más que explicativa e interpretativa”. Estos no tendrían una visión tan negativa de la Segunda República, pero tampoco la considerarían positivamente y le cargarían una parte de la responsabilidad por la guerra civil, minimizando así la responsabilidad de las derechas antidemocráticas y suavizando, por ende, la imagen global de una dictadura franquista que vería así reforzada implícitamente o cuando menos no cuestionada su “legitimidad de origen”³³. Pese a que sería frecuente una visión más crítica del franquismo que de la Segunda República, no tratarían de manera sistemática y actualizada cuestiones como la represión ejercida por la dictadura, en algunos de estos libros equiparada también a la practicada durante la guerra en la zona controlada por el gobierno democrático. Frente a los 14 libros equidistantes, el enfoque “crítico” estaría representado únicamente por un tercio de los libros analizados, tres de 4º (Vicens Vives, 2008, SM, 2008 y Bruño, 2008) y cuatro de 2º (Vicens Vives, 2008 y 2009, SM,

³² Sánchez-Lafuente, Juan, “¿Qué tratamiento se da a la II República, a la Guerra Civil y al Franquismo en los libros de texto de historia de 4º de ESO?”, en Acosta, Gonzalo *et al.* (coords.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales*, Sevilla, Fundación Centro de Estudios Andaluces, 2008, pp. 195-202. En la misma línea: González Cortés, José Ramón, “Los pasados recientes...” *op. cit.*, pp. 157-158.

³³ Aguilar, Paloma, *Memoria y olvido de la guerra civil española*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.

2009 y Akal, 2009). Estos se caracterizarían por tener una visión “explicativa e interpretativa” y generalmente más actualizada. Enfatizarían, así, cuestiones como el carácter democrático y de defensa de las clases populares de la Segunda República; la responsabilidad fundamental de las derechas y las clases dominantes en el inicio de la Guerra Civil y en la dictadura o el carácter sistemático y planificado de la represión franquista —a diferencia de la desatada en zona republicana—. También subrayarían, por otro lado, el desarrollo de la oposición antifranquista y los movimientos sociales, resaltando su papel clave en la erosión de la dictadura y el proceso de democratización, en claro contraste con la narrativa hegemónica centrada en personajes surgidos del franquismo como Adolfo Suárez, Manuel Fraga o el rey Juan Carlos I³⁴.

Dicha debilidad del enfoque “crítico”, que también podríamos llamar “radical-democrático”, tendría como correlato la persistencia, como vemos, y pese a las transformaciones señaladas, de considerables rasgos propios de lo que podríamos denominar las narrativas acrílicas y equidistantes —cuando no directamente justificadoras y minimizadoras— sobre los orígenes, desarrollo y final de la dictadura, presentes en los últimos años en editoriales de gran difusión como Santillana, Anaya o ECIR. Narrativas heredadas del tardofranquismo y la transición cuyo arraigo en la actualidad se explicaría por su funcionalidad para legitimar a la monarquía democrática e incluso, entendemos, a la derecha española³⁵. Pero también por su conexión con una aun hoy elevada demanda social de olvido y equidistancia entre determinados sectores de la ciudadanía, marcados por las memorias traumática y franquista de la guerra y la dictadura. Demanda que provendría de una parte de los propios docentes de Historia y a la que serían más sensibles los centros educativos privados de tinte conservador³⁶. Posiblemente, también influya en la superficialidad y el silenciamiento de determinados temas, la autocensura de autores y editores asociada a una percepción negativa de la (in)utilidad educativa de los pasados recientes conflictivos y de la (in)capacidad de los niños y adolescentes para comprenderlos³⁷. El efecto final de todo ello sería, en cualquier caso, la generación a través de una enseñanza acrílica de la historia reciente de España de una cultura política de la “desmovilización y la apatía”³⁸. Una cultura, cabría añadir, muy alejada de las finalidades formuladas en la legislación educativa y muy poco útil para la construcción de una democracia de calidad y con contenido social.

Ciertamente, rastrear estas continuidades y problemas interpretativos resulta cada vez más difícil en los manuales de los últimos veinte años. En estos, con más frecuencia que en los de la transición y los años ochenta, ello se capta más por los silencios, omisiones y énfasis. Más que una cuestión de afirmaciones claras y pomposas, es una cuestión de matices sutiles. Pero ello no quiere decir que no puedan localizarse. Las investigaciones realizadas aportan numerosos

³⁴ Distintos ejemplos de los diversos enfoques en: Díez Gutiérrez, Enrique Javier (dir.), *La Memoria Histórica en los libros... op. cit.*, pp. 69, 77, 88, 92, 96, 107, 111, 115, 123, 131, 135, 138 y 171.

³⁵ González Cortés, José Ramón, “Los pasados recientes...” *op. cit.*

³⁶ Hernández Sánchez, Fernando, “La enseñanza de la historia...” *op. cit.*, pp. 69-70 y 73.

³⁷ Colomer, Juan Carlos, “La Guerra Civil...” *op. cit.*

³⁸ González Cortés, José Ramón, “Los pasados recientes...” *op. cit.*, p.158.

ejemplos de problemáticas continuidades narrativas en el tratamiento tanto de los antecedentes y orígenes de la dictadura, como de su posterior desarrollo y final³⁹. Todos estos problemas se manifiestan con mayor claridad en los manuales de 6º de Primaria (“Ciencias Sociales”), 2º de ESO (“Educación para la Ciudadanía”) y 4º de ESO (“Ciencias Sociales: Geografía e Historia”) publicados en el período de vigencia de la LOGSE y la LOE. En efecto, diversos trabajos muestran la especial ausencia de perspectiva crítica y compleja con la que es abordada la dictadura en estos cursos. Algo que guarda relación, asimismo, con la gran superficialidad y escaso detalle —ocupando habitualmente entre una y cuatro páginas— con la que se estudia en la enseñanza obligatoria un tema fundamental en el debate sociopolítico español y, por ende, en la educación cívica de las nuevas generaciones⁴⁰.

En el caso de 4º de ESO, entendemos que este problema guarda relación con la centralidad de los contenidos del conjunto de la historia contemporánea universal en el currículum. Algo que contrasta con la mayor atención prestada a la llamada “historia del presente” del Estado-nación en países como Francia, donde se ha demostrado de gran efectividad para superar tópicos y mejorar conocimientos sobre, por ejemplo, el régimen colaboracionista de Vichy. Un curso, 4º de ESO, al que si bien no llegan todos los que en teoría estarían *obligados*, sí llegan muchísimos más alumnos que a 2º de Bachillerato y en el que, por ello, debería ser especialmente importante —“un imperativo cívico”— prestar una atención detallada a “las raíces de la sociedad en que [el alumnado] se insertará próximamente como trabajador, contribuyente y ciudadano”⁴¹. No sería mejor el panorama en 6º de Primaria, el primer curso obligatorio en el que desde la LOGSE los alumnos deberían teóricamente estudiar la dictadura franquista y en un momento vital, la pre-adolescencia, en la cual ello podría cumplir una importante función socioeducativa⁴².

Sin embargo, aunque resulte menos evidente y por ello más difícil de rastrear, también pueden detectarse importantes problemas en los manuales de 2º de Bachillerato, el curso de la enseñanza preuniversitaria en el que la dictadura franquista es abordada con mayor extensión y profundidad. En este sentido, nuestro análisis de los libros de “Historia de España” publicados en 2016 por las grandes editoriales Santillana, Anaya, SM y Vicens Vives, nos permite hallar visiones superficiales e insuficientemente críticas de la dictadura franquista. Ciertamente, al igual que en los manuales de la LOGSE y la LOE, en los cuatro manuales de la LOMCE encontramos

³⁹ Díez Gutiérrez, Enrique Javier (dir.), *La Memoria Histórica en los libros... op. cit.*, pp. 69, 88, 91, 138 y 171.

⁴⁰ Díez Gutiérrez, Enrique Javier, “La memoria histórica en los libros...” *op. cit.*; Díez Gutiérrez, Enrique Javier (dir.), *La Memoria Histórica en los libros... op. cit.*; González Cortés, José Ramón, “Los pasados recientes...” *op. cit.*; Hernández Sánchez, Fernando, “La enseñanza de la historia...” *op. cit.*, pp.67-72; Colomer, Juan Carlos, “La Guerra Civil...” *op. cit.*; Martínez Rodríguez, Rosendo, “Historia y formación ciudadana. Un análisis a través de la transición a la democracia en los manuales de Educación para la Ciudadanía”, en López Facal, Ramón *et al.* (eds.), *Pensar históricamente... op. cit.*, pp. 125-138; Marina, Marcos, “¿Qué guerra nos han explicado? la Guerra Civil en los libros de texto”, en VV.AA., *Historia, Identidad y Alteridad. Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*, Salamanca, Ediciones Antema, 2012, p. 722; Marina, Marcos, “La democratización explicada a los estudiantes: la transición en los libros de texto”, en Ortega, Teresa y Miguel Ángel del Arco (eds.), *Claves del mundo contemporáneo, debate e investigación: Actas del XI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Granada, Asociación de Historia Contemporánea-Comares, 2013, pp. 1-13.

⁴¹ Hernández Sánchez, Fernando, “La enseñanza de la historia...” *op. cit.*, pp. 63-64, 67 y 73.

⁴² Colomer, Juan Carlos, “La Guerra Civil...” *op. cit.*

un discurso ponderado, con un reconocimiento claro del carácter dictatorial y represivo del franquismo. Al tiempo, brillan por su ausencia las afirmaciones exaltadoras o justificadoras de la dictadura y se observa una superación de gran parte de la narrativa historiográfica franquista, al menos en sus formas más explícitas. Sin embargo, la existencia de visiones superficiales, descriptivas y pretendidamente asépticas, con una problemática falta de detalle, reflexión y problematización, siguen dificultando una comprensión compleja e inequívocamente crítica del franquismo.

En líneas generales, en cuanto al diverso posicionamiento respecto al franquismo de los cuatro manuales analizados, se aprecia una gradación que es a su vez paralela a la de que puede establecerse en términos de actualización científica general. Así, Anaya, el menos actualizado, es el que más tiende a reproducir sutilmente o no cuestionar determinados discursos legitimadores de la dictadura y narrativas simplificadoras que no contribuyen a una comprensión compleja de lo que esta significó. En un nivel intermedio se encuentran Santillana y SM, y en el otro extremo, Vicens Vives, con la interpretación más crítica y sólida, al tiempo que más actualizada respecto al estado de las investigaciones históricas. Pese a ello, incluso en este último manual encontramos ciertos problemas que pueden contribuir, fundamentalmente por omisión y falta de enfatización, a la reproducción de determinadas narrativas legitimadoras del franquismo de considerable arraigo social y difusión mediática. Todos estos problemas de insuficiente perspectiva crítica en el tratamiento del franquismo en los manuales de la LOGSE, la LOE y la LOMCE son apreciables en el tratamiento de temáticas muy diversas. Temáticas tales como la narrativa equidistante sobre las responsabilidades y violencias de la Guerra Civil; el tratamiento acrítico y superficial de la represión franquista de guerra, posguerra y el conjunto de la dictadura; la idea de la no-intervención de España en la Segunda Guerra Mundial; la visión desculpabilizadora o acrítica sobre la miseria de posguerra; la imagen de un “segundo franquismo modernizador y aperturista” o, entre otras, la representación estereotipada y errónea de un masivo apoyo social a la dictadura y de un rechazo y malestar reducido a las actitudes de resistencia organizada.

3. Problemas en la conceptualización de la dictadura franquista

Dejando para posteriores trabajos estas y otras importantes cuestiones, focalizaremos en esta ocasión nuestra atención en la conceptualización general que se hace del franquismo en los libros de texto, cuestión que remite en buena medida a lo que en la historiografía académica se

conoce como el “debate sobre la naturaleza del franquismo”⁴³. Se trata, a nuestro juicio, de una temática clave para la adecuada comprensión del franquismo en la enseñanza preuniversitaria y sumamente ilustrativa de la superficialidad y la insuficiente perspectiva crítica en el tratamiento del franquismo en los manuales de la LOGSE, la LOE y la LOMCE. Al respecto, cabe destacar cómo, ciertamente, a partir de los manuales de la segunda mitad de los noventa se aprecia un avance hacia una conceptualización del franquismo más crítica, actualizada y homogénea en las grandes editoriales, especialmente si se compara con los manuales publicados durante la vigencia de la Ley General de Educación (LGE, 1970-1990). Sin embargo, ello no debe hacernos olvidar el predominio de conceptualizaciones del franquismo deficientes, insuficientemente críticas, inadecuadamente problematizadas, poco actualizadas respecto a las distintas posturas historiográficas existentes y, en suma, difícilmente generadoras de una comprensión significativa. Problemas de conceptualización presentes en los manuales actuales pero en muchos casos similares a los señalados para manuales de la transición y los años ochenta⁴⁴. Y, lo que es más preocupante, problemas de conceptualización con potenciales efectos, como veremos a continuación, en términos de suavización o banalización de la imagen del franquismo.

A partir de un análisis de libros de 4º de ESO y 2º de Bachillerato publicados entre 2008 y 2011 por Santillana, Anaya, SM, Vicens Vives y Edelvives, Marcos Marina señala que todos estos libros del período LOE califican al franquismo de “dictadura”. Asimismo, coinciden en añadir como rasgos definitorios la concentración de poderes en la figura de Franco; el militarismo, el “patriotismo”, el catolicismo y la influencia fascista; así como, en fin, el rechazo de la democracia y el comunismo. En cuanto al análisis de su evolución política, este autor observa también una notable homogeneidad entre las editoriales analizadas, destacando el tratamiento generalizado de las llamadas “Leyes Fundamentales”, de la progresiva preeminencia de los católicos frente a los falangistas o del continuado inmovilismo pese a señalar la existencia de lo que el autor llama “operaciones de maquillaje institucional”⁴⁵.

Sin embargo, tanto este como otros autores han apuntado a la práctica inexistencia de verdadera conceptualización en no pocos manuales de la LOGSE y la LOE, asociando al franquismo con términos abstractos y complejos como “dictadura”, “régimen dictatorial”, “régimen autoritario”, “totalitarismo” o “tradicionalismo español”, los cuales no son definidos o explicados más allá de vagas referencias. En ocasiones, como se planteara ya para los libros de los años setenta y ochenta, la conceptualización, igualmente carente de explicación, se produce en negativo, hablando de “gobierno no democrático”, “ausencia de libertad” o “rechazo del sistema parlamentario”⁴⁶. Un ejemplo tajante de ello se encuentra en el manual de Edelvives (4º

⁴³ Moradiellos, Enrique, *La España de Franco (1939-1975): política y sociedad*, Madrid, Síntesis, 2000, pp. 209-225.

⁴⁴ Madalena, José Ignacio y Enric Pedro, “El régimen de Franco...” *op. cit.*, pp. 82-84; Ibáñez, Mélanie: “¿Alguien hablará de nosotras...” *op. cit.*, pp. 64-66.

⁴⁵ Marina, Marcos, “De democracias, dictaduras...” *op. cit.*, pp. 53-54.

⁴⁶ Díez Gutiérrez, Enrique Javier, “Educando la memoria de las jóvenes generaciones: el olvido escolar de la II República y de la barbarie franquista”, en Lomas, Carlos (coord.), *Lecciones contra el olvido (Memoria de*

ESO, 1995, página 124), en el cual se afirma que “si se puede encontrar una constante mantenida por el dictador a lo largo de toda su trayectoria, ésta no es «por» sino «anti», antimarxista y antiliberal”⁴⁷.

Los manuales de “Historia de España” publicados en 2016 por Vicens Vives, SM, Santillana y Anaya suelen coincidir en la especial concentración de poderes en Franco, el dinamismo y capacidad de adaptación del franquismo, la centralidad del Ejército, la Iglesia y la Falange o el rechazo de la democracia y del comunismo. Todos inciden en la importancia de la represión política en la caracterización del franquismo, si bien no todos lo hacen con la misma contundencia y profundidad, especialmente en lo relativo a su continuidad en el tiempo y diversidad de formas, cuestión que encaja con los estudios sobre manuales anteriores pero que en cualquier caso requeriría por su importancia de un ulterior estudio en profundidad⁴⁸. Pese a que suele destacarse el carácter machista de las políticas de la dictadura, no se incide lo suficiente en la centralidad y relevancia social de este componente básico del proyecto franquista. Es habitual, asimismo, la referencia a la concepción de un Estado “unitario, centralista” (Santillana, página 318), la presentación del “nacionalismo español” como “ingrediente ideológico” del régimen (Anaya, página 315) o la visión “castellanizante de la historia de España” (SM, página 279). Sin embargo, es del todo insuficiente el énfasis en la relevancia y, con la excepción de Vicens Vives (páginas 360 y 363), el carácter represivo y homogeneizador de los procesos de nacionalización española emprendidos por un régimen que ha sido conceptualizado como “dictadura nacionalista” y caracterizado como “la mayor experiencia nacionalista y el más ambicioso proyecto de nacionalización integral de la España del siglo xx”⁴⁹.

Por otra parte, también resulta del todo insuficiente, a nuestro juicio, el énfasis en los manuales de 2016 en el carácter de “dictadura de clase” del franquismo. En este sentido, en los apartados dedicados a definir los rasgos principales del franquismo, contrasta la reiterada enumeración de elementos como el catolicismo, el militarismo, el falangismo o el rechazo de la democracia, con la total ausencia de una definición sistemática de su carácter radicalmente defensor del capitalismo y de los intereses de las clases altas. Ciertamente, existen referencias aisladas a la tolerancia del franquismo con la corrupción de las clases altas, al papel del sindicalismo vertical en el control de las protestas obreras o a la falta de una reforma fiscal verdaderamente progresiva.

la educación y educación de la memoria), Barcelona, Octaedro, pp. 225-258; Martínez Rodríguez, Rosendo, “Historia y formación ciudadana...” *op. cit.*, p. 131; Lamikiz Jauregiondo, Amaia: “El lugar de la memoria...” *op. cit.*, pp. 105-107; Colomer, Juan Carlos, “La Guerra Civil...” *op. cit.*; *ibidem*, p. 53; Ibáñez, Mélanie: “¿Alguien hablará de nosotras...” *op. cit.*, pp. 64-66.

⁴⁷ Rodríguez Garrido, Juan Esteban, “Análisis y evolución del tratamiento...” *op. cit.*, p. 10.

⁴⁸ Las enormes insuficiencias en el tratamiento de la represión en manuales de la LOGSE y la LOE en: Valls, Rafael, “La guerra civil española...” *op. cit.*, p. 68; Díez Gutiérrez, Enrique Javier (dir.), *La Memoria Histórica en los libros...* *op. cit.*, pp. 160, 123, 135 138; Hernández Sánchez, Fernando, “La enseñanza de la historia...” *op. cit.*, pp. 69-70; Ibáñez, Mélanie: “¿Alguien hablará de nosotras...” *op. cit.* pp. 62-64; Boyd, Carolyn, “De la memoria oficial...” *op. cit.*, p. 97; Sánchez-Lafuente, Juan, “¿Qué tratamiento se da...” *op. cit.*

⁴⁹ Saz Campos, Ismael, *España contra España. Los nacionalismos franquistas*, Madrid, Marcial Pons, 2003, p. 48.

Sin embargo, se echa de menos una reflexión más sistemática y detallada al respecto, que enfatice suficientemente el carácter de “solución” de las clases altas que representó el franquismo en el marco de una lucha de clases que estaba saldándose a favor de las clases populares, con un notable apogeo del movimiento obrero y desarrollo de las reformas socialdemócratas en los años anteriores a su implantación⁵⁰. Deberían enfatizarse con más contundencia, asimismo, cuestiones como la enorme discrepancia existente entre la intensa propaganda sobre las políticas sociales y el “desarrollismo” y la escasa acción e inversión real, así como los costes y déficits sociales del “progreso”, con el consiguiente mantenimiento, en los años setenta, de buena parte de las desigualdades sociales existentes en 1936⁵¹. En conjunto, da la impresión de que el abandono total de la perspectiva marxista que habría marcado las interpretaciones de algunos de los manuales de los años setenta y ochenta⁵² estaría redundando en una visión incompleta y menos crítica de la dictadura franquista.

Un problema fundamental en la conceptualización de la dictadura franquista es el relativo al tratamiento de la ideología y, en relación con ello, de la influencia fascista. Así, a propósito del manual de ECIR para 2º Bachillerato publicado en 2003, se ha apuntado al problema de un tratamiento simplificado, nada actualizado e incomprensible de la notable heterogeneidad ideológica de los apoyos sociales de la dictadura, reducida a una dicotomía entre falangistas-inmovilistas y católicos-aperturistas. Este manual diferencia, así, entre “los años azules”, en los que, bajo influencia falangista —y en un contexto de potente influencia *internacional/exterior* del fascismo, podría añadirse—, se concentraría la represión. Frente al mismo, a partir de 1945, y de forma paralela a la creciente influencia católica —y caída del fascismo *internacional*—, el régimen iniciaría un proceso de apertura —“superación de la parafernalia fascista”, “aproximación a los partidos conservadores europeos” y al exterior y “concesión incompleta de derechos a los ciudadanos”— que culminaría con los también católicos “tecnócratas”, presentados como impulsores del “desarrollo” económico y social⁵³.

Es esta una explicación sumamente simplificada que parece transmitir la idea de que el verdadero franquismo, la verdadera derecha “española” y “católica”, emergió y propició cambios positivos una vez el fascismo italiano y alemán fueron derrotados y se redujo por tanto su potente influencia en otros países. En definitiva, una forma clara a nuestro juicio de desculpabilización de la derecha. En nuestra opinión, este último problema no es ni mucho menos baladí para la educación histórica de los adolescentes partiendo de la hipótesis de que está socialmente muy difundida la idea simplificada según la cual el franquismo fue un régimen “*menos malo*” que las dictaduras fascistas de Italia y Alemania. Cabe preguntarse en este sentido

⁵⁰ Casanova, Julián, “Guerra Civil, ¿lucha de clases?: el difícil ejercicio de reconstruir el pasado”, en *Historia social*, 20 (1994), pp. 135-150.

⁵¹ Molinero, Carme, *La captación de las masas: política social y propaganda en el régimen franquista*, Madrid, Cátedra, 2005.

⁵² Valls, Rafael, *Historia y memoria escolar... op. cit.*, pp. 63-64 y 71-73; Boyd, Carolyn, “De la memoria oficial...” *op. cit.*, p. 92.

⁵³ Ibáñez, Mélanie: “¿Alguien hablará de nosotras...” *op. cit.*, pp. 64-66.

cómo abordan la relación entre el franquismo y dichos regímenes fascistas los manuales de 2º Bachillerato LOMCE que hemos podido analizar.

Conviene empezar destacando cómo, ciertamente, los cuatro manuales mencionan la existencia de una influencia o componente fascista en la dictadura franquista. En Santillana (página 307), por ejemplo, se afirma que el franquismo fue un “régimen de partido único similar al de los Estados fascistas”. En Anaya (página 315) se menciona el “corporativismo fascista” como uno de sus “ingredientes ideológicos”. En Vicens Vives (página 360) se le define como “totalitarismo inspirado en los regímenes fascista italiano y nacionalsocialista alemán”. A parte de esta idea general, es habitual la referencia a la influencia, fundamentalmente del fascismo italiano, a la hora de desarrollar leyes y políticas concretas, como el Fuero del Trabajo, el Instituto Nacional de Industria, la autarquía o la ley de prensa (SM, páginas 279, 288 y 289; Santillana, páginas 308 y 328; Anaya, página 347). Todo ello, sin embargo, convive con una tendencia paralela a la minimización de dicha influencia fascista.

No es el caso, desde luego, de Vicens Vives, dónde se defiende, de forma coherente y con argumentos sólidos, la interpretación de la centralidad del componente fascista, citándose, por ejemplo, informes internos de Carrero Blanco y de Franco (página 364) que no dejan lugar a dudas respecto a sus profundas simpatías por el nazismo y el fascismo italiano. En este libro se afirma, asimismo, que, aunque la derrota de estos en la Segunda Guerra Mundial supuso la marginación de los sectores falangistas más cercanos al fascismo y el abandono de los aspectos simbólicos más claramente fascistas, el franquismo “siguió manteniendo los aspectos esenciales de su orientación totalitaria” (página 366). Pero este, como decimos, es un enfoque aislado. En los otros tres libros, la influencia fascista tiende a minimizarse y a presentarse como algo superficial, retórico, estético y pasajero. En SM (página 278) se afirma que “en sus primeros compases, la dictadura se dirigió hacia un régimen fascista”, de modo que “se adoptaron la retórica, la iconografía y los ademanes fascistas”, aunque, se nos advierte, “en realidad la Dictadura adoptó el fascismo solo de manera formal”. La idea de que la influencia fascista sería meramente estética, externa y pasajera vendría reforzada por el hecho de que los cuatro manuales encabezan las portadas de sus unidades sobre la posguerra con fotografías de franquistas haciendo el saludo fascista, que desaparecen completamente en las unidades sobre el período posterior.

Todo ello contrasta con la escasa reflexión sobre cuestiones de más calado ideológico, más allá de las referencias aisladas a influencias sobre leyes o políticas concretas. En ocasiones emerge sutilmente el tradicional discurso —en buena medida exculpatorio— de determinados sectores de la derecha española, según el cual el fascismo sería algo ajeno a las tradiciones políticas españolas que, por ello, desaparecería sin dejar rastro como consecuencia de la caída de los regímenes fascistas de Italia y Alemania. En SM (página 279), se afirma, sin incorporar grandes matices, que “a medida que se acercaba la derrota de los países del Eje en la Segunda

Guerra Mundial, la retórica fascista del primer franquismo fue rápidamente abandonada”. En Anaya, se sugiere de forma confusa que la fascistización de la política y la vida cotidiana en los años de la Segunda Guerra Mundial se explicaría por la “supeditación de España al ideario del eje”, dando a entender que ello se debería fundamentalmente a la ayuda recibida durante la contienda española, pues “España salió de la Guerra Civil comprometida con las potencias fascistas” (página 322). En otro momento (página 313), se incluye una cita de un historiador que afirma con contundencia y sin dar argumentos que el franquismo “no es un fascismo”. En esta línea, este manual, con un marcado reduccionismo, presenta al franquismo como una dictadura esencialmente personalista en manos de un militar no excesivamente politizado, incluyendo actividades como, por ejemplo: “¿Qué diferenciaba al régimen franquista de los fascismos europeos? ¿Influyó en ello la personalidad del general Franco?” (página 313).

El riesgo de un énfasis excesivo en minimizar la influencia fascista, sin un análisis en profundidad de la cuestión, estriba en que el alumnado puede percibir, en base al sentido común colectivo y el imaginario histórico-mediático imperante en nuestra sociedad, que el franquismo no fue *tan malo* como el *malvado* fascismo. Ello puede tener un efecto desculpabilizador, tanto del franquismo y del propio Franco como de sus apoyos y herederos sociopolíticos. Ciertamente, no se trata de considerar, como se ha apuntado de manera a nuestro juicio exagerada, que la no conceptualización del franquismo como régimen “fascista” o “totalitario” equivale a entender automáticamente que un manual es necesariamente conservador o neofranquista y está persiguiendo la difusión de una imagen menos negativa de la dictadura⁵⁴. Lejos de ello, lo que sí que consideramos importante es señalar que el planteamiento del mayor o menor carácter “fascista” de la dictadura de Franco sin realizar una reflexión en profundidad ni sobre los conceptos de “fascismo” y “totalitarismo” ni sobre la naturaleza ideológica del franquismo y las diferentes culturas políticas que lo conformaron puede inducir a un importante error de comprensión en cuanto a su significado histórico real. Y esa es de hecho la situación que detectamos en los cuatro manuales de 2016 analizados, en los cuales no son definidas ni discutidas formulaciones de gran complejidad como “amalgama de ideas totalitarias y corporativistas” (Anaya, página 313), dictadura “totalitaria” (SM, página 276), “fascismo totalitario” (Santillana, página 318) u “orientación totalitaria” (Vicens Vives, página 366).

Frente a ello, entendemos, cabría dedicar una mayor atención a una cuestión tan fundamental, adoptando un enfoque más complejo, actualizado y acorde con los debates internacionales sobre el fascismo, las dictaduras y las culturas políticas⁵⁵. Así, sería necesario, por un lado, la realización de comparaciones más detalladas entre el franquismo y los fascismos que, entre otras cuestiones, atendiesen a los intercambios intelectuales e ideológicos articulados

⁵⁴ Sánchez-Lafuente, Juan, “¿Qué tratamiento se da...?” *op. cit.*

⁵⁵ Griffin, Roger, *Modernismo y fascismo. La sensación de comienzo bajo Mussolini y Hitler*, Madrid, Akal, 2010; Berstein, Serge, “La culture politique”, en Rioux, Jean-Pierre y Jean-François Sirinelli (dirs.), *Pour une histoire culturelle*, Paris, Le Seuil, 1997, pp. 371-386.

a través de mecanismos como la prensa o los viajes⁵⁶. Asimismo, cabría recalcar las diferencias realmente existentes entre la dictadura franquista y los regímenes fascistas de Italia y Alemania, sí, pero subrayando a su vez que ello no siempre significaba que el franquismo fuese *menos malo*. Así lo demuestran cuestiones como la mucha mayor represión en periodo de paz hacia el enemigo político interno a la comunidad nacional imaginada, la cual llegó incluso a impresionar a personajes como el conde de Ciano, yerno de Mussolini y ministro de exteriores italiano, o el mismísimo Himmler⁵⁷.

Por último, cabría profundizar en el análisis de las dos culturas políticas de los apoyos del franquismo, la fascista y la nacionalcatólica, pudiendo adoptar conceptualizaciones, como la de régimen “fascistizado”⁵⁸, más flexibles y capaces de sintetizar la complejidad y pluralidad de la naturaleza ideológica de la dictadura, pero también la permanencia del componente fascista hasta el final de sus días. Algo que ya defendían hace más de veinte años José Ignacio Madalena y Enric Pedro, no en vano miembros del Proyecto Kairós de innovación en didáctica de la historia y autores junto a Pilar Maestro del que probablemente sea el único manual de 2º de Bachillerato que desde 1999 incluye la categoría de “régimen fascistizado” en su reflexión sobre la conceptualización o “naturaleza” del franquismo⁵⁹. Una cuestión esta, en fin, que lejos de ser vista como apta exclusivamente para investigadores y alumnado universitario debería entenderse como un elemento de primer orden si pretendemos generar una educación histórica de las nuevas generaciones digna de tal nombre. Esto es, una educación superadora de muchos de los problemas que en el tratamiento del franquismo vienen presentando los manuales escolares de las grandes editoriales, tal y como hemos visto a lo largo de este trabajo. En suma, una educación capaz de suscitar una comprensión significativa e inequívocamente crítica de lo que significaron los cuarenta años de dictadura franquista.

⁵⁶ Morant, Antonio, “Estado totalitario y género: el referente alemán para la Sección Femenina de Falange, 1936-1945”, en *Alcores: revista de historia contemporánea*, 13 (2012), pp. 63-83.

⁵⁷ Saz Campos, Ismael y Alberto Gómez Roda (eds.), *El franquismo en Valencia. Formas de vida y actitudes sociales*, Valencia, Epísteme, 1999, pp. 12-18; Moradiellos, Enrique, *La España de Franco... op. cit.*, p. 237.

⁵⁸ Saz Campos, Ismael, “El franquismo: ¿régimen autoritario o dictadura fascista?”, en Tusell, Javier (coord.), *El régimen de Franco, 1936-1975: política y relaciones exteriores, vol. I*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1993, pp. 189-202.

⁵⁹ Madalena, José Ignacio y Enric Pedro, “El régimen de Franco...” *op. cit.* Se trata de: Madalena, José Ignacio *et al.*, *Historia 2º Bachillerato. Proyecto Kairós*, Barcelona, Octaedro, 1999.