

DONDE HABITA EL OLVIDO: LAS IMPREGNACIONES DEL FRANQUISMO EN LOS PLIEGUES DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA DEL SIGLO XXI

WHERE OBLIVION DWELLS: THE IMPREGNATIONS OF FRANCOISM IN THE FOLDS OF SPANISH EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

Fernando Hernández Sánchez*

*Universidad Autónoma de Madrid, España. E-mail: fernando.hernandez.sanchez@uam.es

Recibido: 14 junio 2021 / Revisado: 19 julio 2021 / Aceptado: 16 septiembre 2021 / Publicado: 15 octubre 2021

Resumen: A pesar del largo tiempo transcurrido desde el final de la dictadura franquista, las ideas con las que se ha interpretado la historia reciente han permanecido ocultas en los pliegues del sistema educativo de la democracia. A ello ha contribuido el peculiar modelo de Transición, que apostó por no revisar críticamente ese pasado para no problematizar la estabilidad; la inercia resistente al cambio curricular; la acomodación a una secuencia cronológica en la enseñanza de la Historia avalada por un academicismo obsoleto; y la búsqueda de un denominador común por parte de la industria editorial. El actual contexto de reforma legislativa en lo relativo a memoria democrática y currículum escolar es una oportunidad inmejorable para subsanar estos defectos.

Palabras clave: Enseñanza, Franquismo, Guerra Civil, Transición, sociedad

Abstract: Despite the long time that has passed since the end of Franco's dictatorship, the ideas with which recent history has been interpreted have remained hidden in the folds of the democratic education system. The peculiar model of the Transition, which opted not to critically review the past so as not to problematize stability, the inertia resistant to curricular change, the accommodation to a chronological sequence in the teaching of History endorsed by an obsolete academicism, and the search for a common denominator on the part of the publishing industry have all contributed to this. The current

context of legislative reform regarding democratic memory and school curricula is an unbeatable opportunity to remedy these defects.

Keywords: Education, Francoism, Spanish Civil War, Transition, society

La historia de mi tierra fue actuada
por enemigos enconados de la vida.
El daño no es de ayer, ni tampoco de ahora,
sino de siempre. Por eso es hoy
la existencia española, llegada al paroxismo,
estúpida y cruel como su fiesta de los toros.
Un pueblo sin razón, adoctrinado desde antiguo
en creer que la razón de soberbia adolece
y ante el cual se grita impune:
Muera la inteligencia, predestinado estaba
a acabar adorando las cadenas

Luis Cernuda, *Díptico español*.

Una de las excusas más frecuentemente invocadas por cierta historiografía para no enfangarse en el estudio de la historia más reciente es aquella de que lo cercano ya no es Historia, con mayúsculas. El cuento es tan vetusto que ya lo denunció Marc Bloch, cofundador de la Escuela de Annales: en la Francia que después de la derrota de Sedán, en 1870, respiraba por la herida de Alsacia y Lorena; en la que el barón Haussmann abría las grandes avenidas de París para permitir la carga de un escuadrón de caballería de línea contra las barricadas inmortalizadas por Delacroix y se podían contar los orificios de bala en el muro de los federados

de la Comuna fusilados por Thiers; en las aulas de los institutos de segunda enseñanza de la Tercera República tronaba la refutación de la historicidad del presente:

“A partir de 1830 ya no hay historia’, nos decía un profesor del liceo que era muy viejo cuando yo era muy joven: ‘Hay política’. Hoy ya no se diría ‘desde 1830’ –las Tres Gloriosas [revoluciones], a su vez, han envejecido–, ni eso ‘es política’. Más bien, con un tono respetuoso: ‘sociología’; o, con menos consideración, ‘periodismo’. Muchos, sin embargo, repetirían gustosos: desde 1914 o 1940 ya no hay historia”¹.

Han pasado setenta y siete años desde que Bloch fuera ejecutado por los alemanes en vísperas de la liberación, pero ese consenso pastueño que denunciaba el autor de *La extraña derrota* –un análisis riguroso, con las armas del historiador, de la debacle francesa de 1940²– no es solo académico, sino social, y sigue manifestándose impudicamente en nuestros días.

1. MIEDO AL PASADO

La reserva a pronunciarse sobre el pasado reciente trasciende a lo podrían considerarse meras anécdotas. En situaciones de las que depende su promoción profesional o académica, el sujeto interpelado por ello puede experimentar un temor paralizante. Hay ejemplos: al examen de Historia de España de selectividad del curso 2019-2020 en el distrito de Madrid se presentaron 43.300 alumnos. La combinatoria que, en virtud de la dinámica propia de la prueba, con temas obligatorios y cuestiones optativas, conduce al alumnado a escoger unos ítems y desechar otros, es siempre difícil de desentrañar, pero algunos sucesos permiten, incidentalmente, acceder al contenido de la caja negra. Según informaciones proporcionadas por los correctores, en un instituto del área suburbana sur de Madrid, solo veintidós de un total de ciento cuatro estudiantes de ciencias (el 21,1%) eligieron el tema que versaba sobre el siglo XX: diez de ellos, el franquismo (9,6%) y doce las guerras de Marruecos y la crisis de 1917. Dieciocho (17,3%) optaron por el comentario de la instantánea emblemática del 23-F o el no menos icónico cuadro de Juan Genovés *El abrazo* (1976). Ochenta (76,9%) opta-

¹ Bloch, Marc, *Introducción a la Historia*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1970.

² Bloch, Marc, *La extraña derrota. Testimonio escrito en 1940*, Barcelona, Crítica, 2019.

ron por el comentario del texto y la imagen del siglo XIX: el Sexenio Democrático (1868-1874), la Constitución moderada de 1845, el cuadro de *La rendición de Bailén*, de Casado del Alisal (1864), y el trazado de la primera línea de ferrocarril, Barcelona-Mataró (1848). Pero una pregunta erróneamente formulada, en la que se confundían los plazos del reinado efectivo de Isabel II (1843-1868) con los de las regencias previas de su madre, María Cristina (1833-1840) y del general Espartero (1840-1843), generó un *shock* colectivo. Pese a estar sumidos en la confusión y atenazados por la ansiedad, más de la mitad (el 56,6%) se agarró a esta opción como a un salvavidas y rehuyó la alternativa en la que se preguntaba por la creación del Estado franquista³.

Para nadie que haya impartido el último curso de Bachillerato y tutele a estudiantes en trance de selectividad es un secreto que el límite del riesgo aceptable para un examinando es la dictadura de Primo de Rivera, la única a la que puede calificar indubitadamente como tal sin enredarse en sutiles disquisiciones analíticas a lo Juan José Linz⁴. A partir de ahí, se abren, como en los mapas medievales, los espacios en blanco de la *terra incognita* o del mar tenebroso habitado por monstruos amenazantes, un periodo tan longevo que ha dado lugar a que algunos libros de texto, curándose en salud y cuidando la cuota de mercado que aspiran a no perder, lo denominen “la era de Franco”. Como si fuese un accidente de la Geología. Que alguien que aspira a ser médico, ingeniero, abogado o filólogo en el siglo XXI sienta que asegura más sus posibilidades demostrando que domina episodios o hechos del lejano siglo XIX, obviando los del cercano siglo XX, pone en evidencia que algo no se está haciendo bien.

2. UN CURRÍCULUM IMPOSIBLE

Basta con recordar la propia biografía escolar para refrescar fácilmente una serie de impresiones que están en la mente de todos: el programa de Historia era muy amplio y el tiempo muy escaso; al último trimestre siempre se llegaba con agobio; los temas de la República, la Guerra Civil y la dictadura franquista se abordaban superficialmente –si se hacía– o se encargaba al

³ Torres, Victoria, “Triple error en el examen de Historia de España de la EBAU en Madrid”, *El País*, 8 de julio 2020.

⁴ Linz, Juan José, “Una interpretación de los regímenes autoritarios”, *Papers. Revista de Sociología*, 8 (1975), pp. 11-26.

estudiante prepararlos por su cuenta, con fichas, apuntes o esquemas; además, se les juzgaba demasiado polémicos y/o recientes como para ser tratados con objetividad y desapasionamiento. Los contenidos de estos episodios incurren de lleno en lo que los estudios anglosajones han catalogado como cuestiones “conflictivas” o “controvertidas” (conflictive and controversial issues), que se definen por cinco características: implican valores e intereses divergentes; son políticamente sensibles; despiertan y provocan emociones; implican un tema complejo; y son temas de actualidad⁵.

Este mosaico incompleto, carente de teselas básicas que cualquier adulto de mediana edad puede evocar con familiaridad, sigue siendo actual noventa años después de la proclamación de la Segunda República, ochenta y dos tras el final de la Guerra Civil y a cuarenta y seis años de la muerte del dictador. Desde comienzos del siglo XXI, más de nueve millones de conciudadanos concluyeron su recorrido escolar⁶, quizás más si tenemos en cuenta las elevadas tasas de abandono escolar prematuro hasta el estallido de la crisis en 2008; y dos tercios de ellos continuaron su andadura por el Bachillerato sin apenas recibir una instrucción detenida, científica y solvente sobre episodios fundamentales como la República, la Guerra Civil, la dictadura franquista o la Transición democrática⁷.

El conocimiento histórico acumulado por la ciudadanía se caracteriza, en general, por la carencia de profundidad y de rigor, consistiendo en retazos de los manuales mal rememorados, episodios estereotipados, retales de debates televisivos, fragmentos de la pacotilla editorial, simplificaciones pseudoacadémicas y evocaciones de experiencias subjetivas de raíz familiar: un pastiche proclive a arropar todo tipo de mistificaciones⁸. Incluso el profesorado más comprometido

tiene serias dificultades para llevar al aula los periodos clave de nuestra Historia reciente.

La selección de contenidos no es fácil. Explicar las revoluciones burguesas, el surgimiento del Estado-Nación, la Revolución Industrial, las dos guerras mundiales, el comunismo, la Gran Depresión, los fascismos, la Guerra Fría, el imperalismo, la descolonización, la globalización y sus correspondientes correlatos en la Historia española de los últimos doscientos años resulta una tarea titánica con tres horas de clase a la semana. Aunque no hay nada que no sea manifiestamente empeorable: no contribuye positivamente a mejorar esta situación la introducción de los denominados ámbitos de conocimiento que subyacen en algunas versiones de la reforma educativa en ciernes, que suponen una amalgama de los programas de Historia y Literatura con el consiguiente desdibujamiento de ambas áreas⁹. Ni tampoco algunas orientaciones postmodernas, como la disolución de la Historia escolar en amplios y difusos contenedores curriculares. Una experiencia que en Noruega —y atención, porque los países nórdicos son entusiastamente esgrimidos como referentes de éxito por el mandarinato pedagógico— ha conducido a apostar por contenidos que sean “relevantes para el futuro”. En virtud de ello, los estudiantes aprenderán la historia de los samis, los habitantes originarios de Laponia, pero no será prescriptivo saber qué ocurrió bajo el régimen colaboracionista del filonazi Vidkun Quisling entre 1940 y 1945¹⁰.

El dificultoso abordaje en el aula de los recientes pasados conflictivos es un fenómeno que han compartido países que experimentaron transiciones entre dictaduras y democracias, más o menos tuteladas, por un significativo sector político y social remanente de los anteriores regímenes autoritarios. Un estudio comparado de los casos de España, Argentina y Chile¹¹ reveló

⁵ Gómez Mendoza, Miguel Ángel, “Debates históricos y filosóficos en la enseñanza de los temas socialmente controvertidos”, *Praxis & Saber*, 13 (2015), pp. 15-44.

⁶ Ministerio de Educación y Formación Profesional, *Datos y cifras. Curso escolar 2020-2021*, Madrid, Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020.

⁷ Hernández Sánchez, Fernando, “La enseñanza de la Historia del Presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional”, *Stvdia Histórica. Historia Contemporánea*, 32 (2014), pp. 57-74.

⁸ Pluckrose, Henry, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, Madrid, Morata, 2002.

⁹ Zafra, Ignacio, “Una sola gran asignatura de ciencia y otra de lengua ante la emergencia escolar”, *El País*, 20 de abril de 2020.

¹⁰ Suleng, Kristin, “Polémica en Noruega por la exclusión del Holocausto en el plan de estudios”, *El País*, 4 de diciembre de 2018.

¹¹ Un ejemplo del caso argentino en, Amézola, Gonzalo de, Dicroce, Carlos y Garriga, María Cristina, “La última dictadura militar argentina en los manuales de Educación General Básica”, en Kaufmann, Carolina (coord.), *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Brasil, España e Italia*, Buenos Aires, Prometeo, 2012-2013, pp. 103-105. Con posterioridad, el Ministerio de Educación ha reunido en su

que aparte de contar con un limitado peso en el ámbito curricular, estos procesos, complejos, multicausales y tensos por definición, se enfocaban de manera simplificadora, escasamente útil para su comprensión en profundidad y carentes de claves para deducir sus implicaciones en el presente¹². En este débil tratamiento juega, así mismo, esa ya citada y viejísima pero muy aquilatada idea academicista acerca de que no es Historia aquello de lo que no ha pasado un cierto tiempo que, supuestamente, contribuye a objetivar el análisis y a atemperar el juicio¹³.

Mientras que en Argentina y Chile las refutaciones de sus respectivas transiciones debidas a la movilización social han impulsado políticas activas de introducción de la memoria democrática en los programas educativos, en el caso español persiste un currículum consensual, junto con un canon de hierro, que ha ahormado la memoria colectiva española: la Guerra Civil fue una locura fratricida; hubo un empate moral en cuanto a las responsabilidades por el estallido de la Guerra y al empleo de la violencia contra el adversario. Este modelo, cuyos orígenes se pueden rastrear en la exitosa campaña propagandística de los “XXV Años de Paz” —cuyos efectos sobre la mentalidad de las antiguamente denominadas “cla-

ses neutras” fue funcional para la Transición¹⁴— cristalizó definitivamente en los años setenta del pasado siglo XX¹⁵.

A esta mistificación han contribuido en buena medida los manuales escolares con el establecimiento de una secuencia cronológica de tipo teleológico. La República y la Guerra Civil aparecen intrínsecamente unidas en un mismo tracto cronológico, lo que sitúa a la primera como preámbulo necesario de la segunda. El franquismo queda separado de la Guerra Civil, como si no hubiera habido intencionalidad y planificación en la conjura para su estallido y como si la dictadura no se hubiese reivindicado a sí misma hasta el final como “el Estado del 18 de julio”. Queda igualmente separado del actual sistema democrático, aunque no en todos los casos, pues hay manuales que aúnan franquismo y Transición con la misma fresca interpretativa que antes emplearon para fusionar República y Guerra. La genealogía transicional se construye sobre la superación del conflicto civil, obviando las inercias, las contradicciones y los conflictos inherentes a 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 eufemismos como “el régimen anterior” o “el periodo predemocrático”¹⁶.

Ni el currículum ni, en muchos casos, los manuales escolares han efectuado una necesaria trasposición de los avances de la historiografía española del último medio siglo. A la República se la sigue pintando con los tenebrosos colores del conflicto y la violencia que prefiguran el caos y la arrastran al colapso. Es sintomático, como señala Edgar Straehle que la retórica histórica de derechas hay logrado “retratar al fascismo como algo secundario y menor en el franquismo, mientras considera al comunismo, claramente

web enlaces a los materiales que permiten estudiar ese negro episodio de la historia del Cono Sur. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/buscar?q=dictadura> [Consultado el: 1 de agosto de 2021].

¹² Carretero, Mario y Borrelli, Marcelo, “Memorias recientes y pasadas en conflicto: cómo enseñar historia reciente en la escuela”, *Cultura y educación*, 2/20 (2008), pp. 201-215; Cf. Sáez-Rosenkranz, Isidora, Sabido-Codina, Judit y Barriga-Ubed, Elvira, “Materiales para la enseñanza del currículo y libros de texto”, en Sáez-Rosenkranz, Isidora y Prats Cuevas, Joaquín (eds.), *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*, Oviedo, Editorial Trea, 2021, pp. 89-110.

¹³ Es una tendencia que constata Díez Gutiérrez —*La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*, Madrid, Plaza & Valdés, 2020— y a la que se alude reiteradamente en multitud de estudios. Algunos ejemplos: Tejerina, María Elina, Ríos, María Ester y Carrizo, Karina, “Historia Actual y enseñanza; el decir de los contenidos”, *Historia Actual Online*, 15 (2008), pp. 187-196; Pérez Serrano, Julio, “La Historia Actual como tendencia historiográfica”, en Delgado Idarreta, José Miguel, Viguera Ruiz, Rebeca y Pérez Serrano, Julio (coords.), *Iglesia y Estado en la sociedad actual. Política, cine y religión*, Logroño, Instituto de Estudios Riojanos Riojanos, 2014, pp. 19-48.

¹⁴ Morán, Gregorio, *El precio de la Transición*, Madrid, Akal, 2015.

¹⁵ Aguilar Fernández, Paloma, *Memoria y olvido de la guerra civil española*, Madrid, Alianza, 1996.

¹⁶ Véanse los estudios de Cuesta Fernández, Raimundo, “La memoria de la transición española a la democracia. Fábrica de embelecados e identidades”, *Pliegos de Yuste. La memoria de Europa*, 11-12 (2010), pp. 17-24; o, Godicheau, François, “L’Histoire ‘objective’ de la guerre civile et la mythologie de la Transition”, en Corrado, Danielle y Alary, Viviane (coord.), *La Guerre d’Espagne en héritage: entre mémoire et oubli (de 1975 à nos jours)*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal, 2007, pp. 69-96.

minoritario antes de 1936, como lo esencial de la Segunda República¹⁷. Por contra, se obvía todo lo que hoy, gracias a investigaciones como las Ángel Viñas, se sabe acerca del tiempo largo de la trama conspirativa de raíz monárquica, por citar uno del catálogo de los aportes de la producción académica durante las últimas décadas¹⁸. Se sigue empleando frecuentemente el término “bandos”, como si el Gobierno legítimo y los sediciosos estuviesen en el mismo plano, sin faltar los textos que usan el obsoleto y desacreditado vocablo “nacionales”. Se insiste en la supuesta amenaza revolucionaria entre las causas de la sublevación y en la pretendida hegemonía comunista en los gobiernos de 1936 a 1939.

El repertorio de imágenes seleccionadas por los editores ilustra con elocuencia el sentido del relato oculto. La República evoluciona rápidamente del entusiasmo popular inicial (Puerta del Sol el 14 de abril, sufragio femenino, misiones pedagógicas...) a la radicalización y la violencia (Casas Viejas, Asturias, quema de conventos, polarización). Sin embargo, la secuencia iconográfica del franquismo revela que, tras una fase de autarquía y aislamiento inicial (cartillas de racionamiento, censura de prensa y cine, entrevista Franco/Hitler en Hendaya), el régimen fue capaz de sentar las bases del desarrollismo económico en alianza con los Estados Unidos (Eisenhower, Seat 600, turismo, electrodomésticos) con esporádicas manifestaciones de protesta. En la Transición, predominan las instantáneas basadas en el consenso (liderazgos carismáticos –el rey, Suárez, Carrillo, González– las autonomías, sesiones del Congreso) y el pacto entre las élites pilotado por la Corona.

Junto a lo que exponen, es preciso también resaltar lo que los manuales invisibilizan. Díez Gutiérrez ha identificado un conjunto de lo que ha denominado temas tabú¹⁹: las incautaciones

de propiedades por efecto de la aplicación de draconianas sanciones económicas a los vencidos –a sumar a la violenta represión sobre los cuerpos– que dio origen a un ingente expolio y a transferencias forzosas de propiedades nunca recuperadas; el papel de la Iglesia Católica como legitimadora de la sublevación, alentadora de la Guerra bajo la advocación de la Cruzada y usufructuaria en régimen de monopolio de los despojos morales de la victoria; la identidad y los modos de actuación de los perpetradores, esa categoría de agentes de la violencia establecida por los estudios de la Shoá²⁰ que, en virtud de destrucciones deliberadas de documentación y amnistías mediante, se han beneficiado para siempre del anonimato; la complicidad social y el silencio cómplice de los observadores pasivos, sin cuya decisiva aportación la perdurabilidad del régimen habría sido seguramente más corta; y la imprescindible reparación de las víctimas, sin la cual no hay verdadera reconciliación y justicia histórica. En este sentido, episodios como el exilio, la resistencia interior, la presencia de republicanos españoles en la II Guerra Mundial y en los campos nazis, las cárceles, campos y trabajos forzados, la represión postbélica, las leyes de excepción y tribunales especiales (por ejemplo, el Tribunal de Orden Público (TOP)-), la clandestinidad, el movimiento obrero, estudiantil y vecinal, la censura moral y cultural no reciben la cobertura que merecen²¹.

Todas las citadas carencias contradicen lo que es recomendado por entidades académicas y profesionales suficientemente acreditadas, como *The Historical Association* de Londres que en su informe “Teaching Emotive and Controversial History 3-19” afirmó:

“El estudio de la historia puede ser sensible y sujeto a controversias porque permite ver el pasado de una inequidad, real o resentida, entre los individuos o grupos de individuos. Puede ser también el caso cuando hay disparidades entre la historia enseñada

¹⁷ Afirmación vertida en sus redes sociales por Edgar Straehle (@EdgaStraehle): “Un gran malabarismo de la retórica histórica de derechas es retratar al fascismo como algo secundario y menor en el franquismo, mientras considera al comunismo, claramente minoritario antes de 1936, como lo esencial de la Segunda República”, 11 de septiembre de 2021. Disponible en: <https://twitter.com/EdgarStraehle/status/1436660969334247434> [Consultado el: 12 de septiembre de 2021].

¹⁸ Viñas, Ángel, *¿Quién quiso la guerra civil? Historia de una conspiración*, Barcelona, Crítica, 2019.

¹⁹ Forges, Jean François, *Educación contra Auschwitz. Historia y memoria*, Barcelona, Anthropos, 2006.

²⁰ Díez Gutiérrez, Enrique Javier, *La asignatura pendiente...*, op. cit.. El propio autor publicó un conjunto de unidades didácticas tendentes a superar estos vacíos: Díez Gutiérrez, Enrique Javier y Rodríguez González, Javier, *Unidades Didácticas para la Recuperación de la Memoria Histórica*, León, Foro por la Memoria de León/Ministerio de la Presidencia, 2009.

²¹ Hernández Sánchez, Fernando, *El bulldozer negro del general Franco. Historia de España en el siglo XX para la primera generación del XXI*, Barcelona, Pasado & Presente, 2017.

en clase y aquella que se transmite a través de la familia y la comunidad. Estos temas y estas disparidades generan una fuerte resonancia en los alumnos”²².

3. LOS CAUCES INFORMALES DE (DES)EDUCACIÓN

No solo educa la escuela. La formación de un marco interpretativo de la Historia le debe mucho también a los canales no reglados, sociales e informales. No hay espacio suficiente –sería motivo de otro artículo monográfico– para glosar lo que las redes sociales están contribuyendo a un discurso histórico vulgar a través de youtubers, plataformas y canales con pretensiones académicas. Su impacto está por calibrar, pero no es arriesgado aventurar que buen parte del revisionismo historiográfico que nutre al discurso reaccionario emergente ha encontrado en esas vías un cauce privilegiado. Glorificar los Tercios, declamar panegíricos a Blas de Lezo, invocar hitos como Covadonga o Lepanto, la reivindicación de una supuesta antigüedad de la nación española cuatrocientos años anterior a constituirse como sujeto de soberanía, las revisiones de la Leyenda Negra o los relatos blanqueadores del imperalismo “generador” son formulados cada vez con menos empacho por aquellos que, cuando se trata de condenar a la dictadura franquista o de honrar a sus víctimas, enfatizan de forma melodramática la necesidad de no mirar atrás. Las mistificaciones sobre nuestra Historia desbordan los límites del pasado reciente y se proyectan hacia atrás, en pos de las raíces de una genealogía de lo auténticamente español con peligrosas derivadas en términos de invitación a la exclusión de todo aquellos que no se adapte al estereotipo.

Los datos oficiales dicen que un 7% de la población comprendida entre los 16 y los 64 años realiza anualmente alguna actividad relacionada con la educación no formal²³. Un ejemplo de recepción de contenido histórico a través de cauces informales es el de las guías turísticas. Cualquiera que visite en España un monasterio u otro vestigio, generalmente, abandonado por la incuria de las autoridades y el paso del tiempo,

²² The Historical Association. *The voice for history, T.E.A.C.H. Teaching Emotive and Controversial History 3-19*, London, The Historical Association, 2007, p. 12. Cf. Gómez Mendoza, Miguel Ángel, “Debates históricos y...” op. cit., p. 32.

²³ Ministerio de Educación y Formación Profesional, *Datos y cifras...*, op. cit.

podrá dar fe de que, para justificar el actual estado de postración del monumento en cuestión, el relato del afanoso guía suele discurrir, con pequeñas variantes, por un trazado cronológico que comienza en Napoleón y acaba en 1936. Hay un hilo rojo anticlerical e iconoclasta que enlaza entre sí tres hitos históricos siniestros: la invasión francesa (1808-1814), la desamortización de Mendizábal (1837) y la Segunda República, culminando en lo que parece el epítome natural de todo lo anterior y el comodín explicativo de toda ruina: la Guerra Civil.

La invasión napoleónica constituye el punto de arranque del imaginario negro patrio. A pesar de nuestra común pertenencia a las estructuras supranacionales europeas, los franceses continúan siendo, en el imaginario carpetovetónico, nuestros enemigos íntimos. Desde 1789, los vientos de Francia se juzgaron nocivos para la supervivencia de la verdadera España. Primero, por la amenaza del contagio revolucionario, ateo y parricida en tanto que ejecutor del monarca, padre de sus vasallos. Después, como causante de la invasión y la rapiña. La imagen del saqueo en retirada evocada por Benito Pérez Galdós en *El equipaje del Rey José* acompañará para siempre a aquel frustrado monarca al que se combatió por extranjero, como si la dinastía borbónica fuera menos francesa en su origen, más popular y menos extractiva. Del que pudo ser el primer rey liberal doctrinario, queda su falsa y maliciosa imputación de borracho, pero se oculta que suprimió la Inquisición y la tortura procesal, que suprimió privilegios fiscales de la Iglesia y que proyectó dotar al país de una estructura administrativa territorial racional basada en departamentos homogéneos y no en fronteras feudales. Murió en Londres, compartiendo la amarga melancolía del exilio –otro gran aporte del reaccionarismo español, exportador de valor añadido en forma de talento– con algunos de los constituyentes de Cádiz que se le habían enfrentado con las armas en nombre de la soberanía nacional que pisoteó a su regreso Fernando VII de Borbón, aquel monarca tan “Deseado”.

Para Juan Álvarez Mendizábal hay un lugar privilegiado en las oraciones del clero regular. No hay iglesia, monasterio, convento u oratorio cuya ruina no se le achaque. Impulsor de las leyes de Desamortización (1836), pretendió desbloquear definitivamente la propiedad vinculada –las “manos muertas”– con el fin de impulsar el desarrollo de una burguesía agraria que, al igual que en Inglaterra o Francia, promoviese el des-

pegue económico del país. Las buenas intenciones se vieron constreñidas por el esfuerzo fiscal extraordinario para hacer frente a la insurrección carlista. Lo que era una precondition para el *take off* de la economía nacional acabó convertido en un recurso recaudatorio en el marco de una economía de guerra. Sus apuros los conoció de primera mano un pastor evangelista inglés, Georges Borrow, deseoso de aprovechar la ventana de oportunidad para divulgar la Biblia abierta por los decretos de tolerancia religiosa. Cien años antes que Mao, Mendizábal percibió que el poder estaba en la boca del fusil: “Lo que aquí necesitamos, mi buen señor, no son Biblias, sino cañones y pólvora para acabar con los facciosos y, sobre todo, dinero para pagar a las tropas”²⁴.

Mientras la sombra del maligno de Mendizábal perdura indeleble en la memoria de los decadentes claustros, de mejor fortuna histórica ha gozado su colega Pascual Madoz, que en 1855 pignoró los bienes de propios y comunales de los pueblos que tradicionalmente disfrutaba el campesinado, empleando lo recaudado en enjugar la asfixiante deuda pública. La memoria tiene esos olvidos selectivos dependiendo de quien resulte lesionado. La inquina contra Mendizábal rebasó la frontera del siglo XIX hasta el punto de que, a la caída de Madrid, el 28 de marzo de 1939, las autoridades del Ejército de Ocupación ordenaron derribar su estatua de bronce en la entonces llamada Plaza del Progreso, cuyo nombre fue cambiado por Tirso de Molina. Seguramente, el turista se quedará sin saber que Mendizábal descansa en el muy discreto Panteón de Hombres Ilustres de Madrid, junto a otras figuras señeras de una España liberal negada por el franquismo y olvidada por la democracia actual.

El lacrimoso discurso sobre los estragos causados por la República y la Guerra Civil o la calificación como “expolio” de la evacuación de piezas luego recuperadas en su integridad, sirve, en no pocas ocasiones, para encubrir el tráfico ilícito llevado a cabo por sujetos relacionados con la propia Iglesia, fenómeno al que se debe la exhibición en otros países de arte mueble y hasta de conjuntos arquitectónicos desmontados piedra a piedra. La imagen de la horda es icónicamente más poderosa que la del sacristán o el párroco venal, pese a la fuerza de episodios como el de los Milicianos de la Cultura empeñados en salvar los tesoros

artísticos del Palacio de Liria cuando las bombas incendiarias franquistas, como las que buscaban el Museo del Prado, impactaron en él.

Los canales informales del aprendizaje de la Historia no deben ser minusvalorados. Constituyen un recurso “blando” de aprehensión lúdica del pasado frente a la exigencia dura del aprendizaje académico, basado en la realización de pruebas y en la superación de estándares. La disertación divulgativa no tiene una estructura curricular y es fácil de asimilar. Lo malo es que, al tratarse de contenidos sustentados sobre un supuesto “sentido común”, sus ítems beben en las fuentes del pensamiento reaccionario español –milagrería, veneración del poder feudal y monárquico, añoranza de unas estructuras político-sociales secularmente inmóviles– plagado de todos los elementos anti-ilustrados que cristalizaron en el imaginario franquista y nacional-católico.

El relato reaccionario de la Historia de España es prácticamente hegemónico. Ha logrado enhebrar un indestructible hilo negro que parte de la monarquía militar visigoda convertida al cristianismo y recorre los siglos jalonados de las gestas guerreras de los reinos medievales y alcanzando su cénit con la unificación dinástica bajo los Reyes Católicos, germen del imperio americano y cuna del europeo. La Monarquía Católica sería, según este discurso, el origen de “la nación más antigua de Europa”, cuyo sintagma arquitectónico emblemático es El Escorial: monumentalidad impresionante, perdurabilidad granítica, majestuosidad austera, pudridero pretencioso y planta en forma de parrilla de martirio como aviso para heterodoxos. Un paradigma de la genealogía nacional sobre el que el programa del liberalismo progresista –el ejemplo de amor por la independencia de los numantinos, la foralidad de los municipios castellanos, las revueltas populares contra los abusos feudales, los comuneros, las Germanías, la constitución de la Nación como sujeto de soberanía en 1812– no logró prevalecer. Asumir acríticamente el relato reaccionario nacional-católico entierra todo lo que la Ilustración, el jacobinismo español –que lo hubo–, el institucionalismo liberal, el republicanismo o el patriotismo revolucionario pensaron, debatieron y aportaron como fórmula alternativa para pensar una nación más justa, libre y progresiva.

4. UNA PROPUESTA RADICAL

La toma de la Bastilla fue la metáfora fundacional de la nueva era para los historiadores del si-

²⁴ Borrow, George, *La Biblia en España, o viajes, aventuras y prisiones de un inglés en su intento de difundir las Escrituras por la Península*, Madrid, Alianza, 2003.

glo XIX, pero para nosotros han transcurrido casi dos siglos y medio desde entonces. Si no se opta por un cambio de paradigma en el ámbito educativo, la enseñanza de la Historia más próxima seguirá quedando abandonada y, aunque el diseño curricular contemple, en teoría, todos los acontecimientos comprendidos entre la crisis del Antiguo Régimen y la realidad compleja de nuestro tiempo, los episodios de la contemporaneidad más reciente quedarán sumidos en un agujero negro. Una ignorancia fértil para las guerras culturales libradas por la reacción, que hasta ahora va ganando.

Enseñar historia a los jóvenes no es tarea simple. Cada generación atribuye un valor relativo al pasado reciente y lo que para unos es materia candente, para otros puede ser solo polvo del pasado. El historiador y pedagogo norteamericano James Lowen utiliza un ejemplo muy ilustrativo acerca de cómo abordan el pasado las dos grandes cohortes de edad que conviven en la escuela: los profesores y los estudiantes. Emplea, para ello, conceptos tomados de la cosmovisión de las religiones africanas que clasifican a los seres humanos en tres categorías: los vivos, los que acaban de fallecer –los shasa– y los definitivamente muertos –los zamani–. Los shasa son muertos vivos: están todavía en el recuerdo de quienes los conocieron y guardan su memoria. Cuando el último de estos desaparece, el shasa pasa a ser definitivamente un muerto total, un zamani. La analogía con la Historia enseñada en los centros educativos es muy potente: el profesorado, contemporáneo de algunos de los episodios que explica o heredero de ellos, está transmitiendo a los estudiantes el conocimiento de un shasa, cuando para los adolescentes todo lo anterior a su propio nacimiento son zamani. Sin acudir a la etnografía, algo parecido afirmaba Eric Hobsbawm²⁵: “Las nuevas generaciones parecen condenadas a vivir en un presente continuo, sin relación con las experiencias del pasado”. Y Loewen apuesta decididamente por introducir en el aula la historia actual y con una perspectiva desde abajo, una historia que rompa con los hitos identitarios, tan perjudiciales para la universalidad del conocimiento²⁶.

²⁵ Hobsbawm, Eric J., *Historia del siglo XX (1914-1991)*, Barcelona, Crítica, 1994.

²⁶ Lowen, James, *Patrañas que me contó mi profe. En qué se equivocan los libros de historia de los Estados Unidos*, Madrid, Capitán Swing, 2018.

Para ello, es preciso proceder a un tajante redimensionamiento curricular. La secuencia temporal de la contemporaneidad española en los manuales escolares apenas ha variado desde la Ley General de Educación de 1970²⁷. Precedido de un tumultuoso siglo XIX, el reinado de Alfonso XIII abre un siglo XX no menos convulso. La Dictadura de Primo de Rivera se presenta como doble respuesta a la agudización de la conflictividad social y a las consecuencias de la guerra de Marruecos, y fracasa por la falta de apoyo de las clases medias y por la incomprensión del problema territorial. Segunda República y Guerra civil suelen aparecer amalgamadas en una misma unidad, con las lecturas teleológicas ya señaladas. El franquismo, dilatado como una era geológica, se escinde en dos periodos con el Plan de Estabilización y los comienzos del desarrollismo a modo de divisoria. Por último, la Transición, enfocada desde las instituciones – “de la Ley a la Ley” – con el protagonismo reservado a las élites y con el pueblo como mero espectador supone el cierre virtuoso de dos siglos de enfrentamientos fratricidas. El suave aterrizaje entre franquismo y democracia alimenta la idea, cada vez más extendida por medios adictos y canales informales, de que, de alguna forma, la democracia formaba parte, en última instancia, del proyecto de sucesión diseñado por la propia dictadura.

La enseñanza de la Historia Contemporánea más reciente se ha convertido en una cuestión de emergencia democrática. Nadie debería abandonar la escolaridad obligatoria sin conocer las claves de los procesos que han conformado la sociedad en que se va a insertar como ciudadano. Para ello, es preciso abordar el “corto siglo XX” en un curso propio, el último de la Secundaria obligatoria, y profundizar en su análisis en el último del Bachillerato. Descolonizar de franquismo el currículum educativo requiere de todos los recursos del arte cisorio. Hay que cortar con viejas inercias y redistribuir los contenidos en cuatro bloques:

1. El lento, contradictorio y desigual despegue modernizador bajo la Restauración (1903-1923); los límites del regeneracionismo autoritario (1923-1930); la compleja y amenazada modernización democrática (1931-1936).

²⁷ Ley 14/1970, de 4 agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (BOE, 6 de agosto de 1970).

2. La guerra de España —y no solo Guerra Civil— como encrucijada de tensiones secularmente irresolutas (proyectos económico, social, territorial, político y cultural en liza) y escenario de la preguerra mundial (1936-1945).

3. La dictadura franquista como régimen totalitario de raíz fascista, cuya evolución obedeció a las necesidades de imbricarse en los cambiantes escenarios internacionales y de adaptarse tardíamente al capitalismo maduro, sin perder un ápice de su ADN represivo (1936-1977).

4. El proceso de Transición a la democracia, con sus condicionantes, sus actores principales y secundarios, sus logros y sus límites (1969-1986).

Esta cronología obedece a un conjunto de ideas que deben contribuir a romper, de una vez por todas, las gafas de ver la Historia que hemos heredado del franquismo:

a) La Guerra Civil y la dictadura franquista interrumpieron un proceso de modernización que se había iniciado, bajo varias facetas y distintas velocidades, en el primer tercio del siglo XX. La dictadura sacrificó a una generación entera (hambre, racionamiento, miseria...) a beneficio de los intereses de una oligarquía y se subió al carro de la prosperidad occidental en los años sesenta para evitar declararse en bancarrota, vendiendo como logros propios y deliberados las consecuencias de un gigantesco ajuste: paz social impuesta, mano de obra barata, emigración masiva, urbanismo depredador...

b) El conflicto armado no terminó el 1º de abril de 1939 con el enfático parte de Burgos, sino al menos una década después, tiempo durante el que se mantuvo en vigor el Bando de Guerra (1948) y se efectuaron operaciones militares a distinta escala contra fuerzas de resistencia en varias partes del territorio. Lo que vino después del 1939 no fue la paz, sino la explotación del éxito mediante la aniquilación del adversario inerme.

c) La España franquista fue parte actora de la Segunda Guerra Mundial como integrante del Pacto de Acero y suministradora de tropas para una guerra de agresión —la División Azul— y sus gambitos de pasividad

nunca supusieron la neutralidad absoluta. Mientras tanto, hubo españoles que lucharon en la liberación de Europa del yugo nazi, cuyos esfuerzos no resultaron a posteriori justamente recompensados en virtud de la Segunda No Intervención que se derivó de la guerra fría.

d) El comienzo de la dictadura hay que situarlo en la propia Guerra Civil, en la que se instituyó el que durante toda su vigencia se reivindicó a sí mismo como el “régimen del 18 de julio”, cuyo final no se produjo con la muerte del dictador, sino con la derogación efectiva de las instituciones dictatoriales culminada con la Constitución de 1978. Independientemente de su trayectoria, dictada por las necesidades adaptativas a un mundo post-Eje y de la modulación de la intensidad represiva de cara a conseguir la aceptación en el concierto del bloque occidental, el franquismo fue de principio a fin una dictadura que conculcó todos y cada uno de los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de las Naciones Unidas de 1948.

e) La Transición comenzó a fraguarse en 1969, con la promulgación de la Ley de Sucesión en la Jefatura del Estado (1969)²⁸, y su hito de cierre se situó en 1986, fecha del referéndum para la permanencia de España en la OTAN tras la adhesión previa a la Comunidad Económica Europea (CEE, hoy actual Unión Europea (UE)) en un mundo que se sumía en la contrarrevolución conservadora, y de la primera ocasión desde 1933 en que un gobierno de centro-izquierda se sucedió a sí mismo sin sufrir la intromisión de una intervención militar o un golpe reaccionario²⁹.

²⁸ Ley 62/1969, de 22 de julio, por la que se provee lo concerniente a la sucesión en la Jefatura del Estado (BOE, 23 de julio de 1969).

²⁹ Sobre las ideas ingenuas, percepciones o preconcep- tos de la comunidad educativa acerca de este decisivo periodo histórico véase, González Gallego, Isidoro et al., “Percepciones de estudiantes y profesores de ESO acerca de la “transición” en España”, en López Facal, Ramón et al. (eds.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización. Investigaciones sobre enseñanza: actas del I Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Historia*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, 2011, pp. 82-84.

Va siendo hora, también, de ampliar el tiempo y los contenidos dedicados al estudio de la Transición. A casi medio siglo del “hecho biológico”, no parece, que corramos el riesgo que Bloch atribuía a algunos historiadores que, considerando “que los hechos más cercanos a nosotros son por ello mismo rebeldes a todo estudio sereno, solo desean evitar a la casta Clío contactos demasiado ardientes”. Conviene recordar que, tomando como base las cifras de población por edad del Instituto Nacional de Estadística a fecha 1 de enero de 2020, España cuenta con 47.431.256 habitantes, de los que el 42.008.058 son españoles de nacimiento. De ellos, el 53,8 % nació después de la promulgación de la Constitución de 1978 y el 82,1% de los actualmente mayores de edad ni tuvo ocasión de refrendarla ni ha sido llamado a avalar reforma alguna con su voto. A este paso, podría llegar a cumplirse aquella paradoja que Tom Paine y los demócratas radicales denunciaron en el siglo XVIII como rasgo indeseable de los sistemas carentes de un “sentido común” basado en la razón: que esté encomendado a los muertos el gobierno de los vivos.

A las nuevas generaciones de españoles se les ha negado un relato veraz. El hecho, constatable demoscópicamente, de la tendencia al alza de las interpretaciones adanistas y consecuentemente reaccionarias de la política, no es ajeno a que casi dos generaciones de españoles se hayan educado en democracia creyendo que las libertades se regalaron o que se materializaron mediante un simbólico apretón de manos entre las élites. Al negarse, de hecho, a abordar la historia reciente se ha suprimido la memoria de que esas libertades de las que hoy se disfruta se arrancaron con sacrificio, se pagaron con sangre y dolor. La realidad fue mucho más compleja, inestable, indeterminada, dramática y abierta de lo que se desprende del relato canónico. Como ha analizado Xavier Casals, la dinámica retroalimentada de terrorismo y golpismo, lo que ha denominado el “voto ignorado de las armas”, tuvo un peso nada desdeñable en el devenir de la Transición española³⁰. Paloma Aguilar e Ignacio Sánchez Cuenca elaboraron una base de datos con todas las víctimas mortales de la violencia política en el periodo 1975-1982. En ese periodo, 665 personas fueron víctimas mortales de la violencia política.

³⁰ Casals, Xavier, *La Transición española: el voto ignorado de las armas*, Barcelona, Pasado & Presente, 2016; y, Baby, Sophie, *El mito de la transición pacífica. Violencia y política en España (1975-1982)*, Madrid, Akal, 2018.

De ellas, 162 (el 24%) corresponden a la actividad represiva del Estado. El resto, 503, cayeron víctimas de la violencia terrorista nacionalista y de ultrazquierda. Como concluyen los autores, “la transición española resultó mucho más sangrienta que la griega o la portuguesa, ambas iniciadas en 1974³¹.”

La ausencia de ruptura tajante con el pasado dictatorial ha favorecido la creencia de que la Transición fue un proceso en el que todos ganaron. Sin embargo, se puede decir que no hubo una Transición global, sino un conjunto polifacético de transiciones (política, económica, cultural, de los usos sociales y las costumbres). El resultado de aplicar el análisis al tiempo largo y a una multiplicidad de fenómenos dinámicos arroja una imagen más rica, aunque menos complaciente. Cierto es, qué duda cabe, que el diseño del espacio político resultante fue incomparablemente más respirable de lo que había sido el opresivo corsé de hierro de la dictadura. Sin embargo, los condicionantes realmente existentes —entre ellos, y no el menor, la sombra vigilante de las armas— limitaron la consecución de horizontes de cambio más amplios —forma republicana del Estado, federalismo territorial, papel redistributivo del sector público, laicismo—, sin que se haya avanzado en ellos ni un ápice más de donde los dejó el proceso constituyente de 1978. Quizás las rupturas de más profundo calado fueron las operadas en los marcos social y cultural, donde el conflicto intergeneracional consiguió, aquí sí y no sin la férrea resistencia de los de siempre, reconfigurar profundamente el sistema de valores

³¹ Sánchez Cuenca, Ignacio y Paloma Aguilar Fernández, “Terrorist Violence and Popular Mobilization: The Case of the Spanish Transition to Democracy”, *Politics & Society*, 37/3 (2009), pp. 428-453. Otros trabajos impugnadores del relato de la “modélica” Transición son los clásicos de, Grimaldos, Alfredo, *La sombra de Franco en la Transición*, Madrid, Oberon, 2004; Sánchez Soler, Mariano, *La transición sangrienta: Una historia violenta del proceso democrático en España (1975-1983)*, Barcelona, Península 2010; y Gallego, Ferran, *El mito de la transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*, Barcelona, Crítica 2008. Un análisis desde una perspectiva más radical, Rodríguez López, Emmanuel, *Por qué fracasó la democracia en España. La Transición y el régimen del 78*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2015. Todas estas lecturas suscitaron reacciones defensivas como la de Santos Juliá, que en uno de sus últimos ensayos pretendió retrotraer el concepto de Transición hasta los últimos tiempos de la Guerra Civil: Juliá, Santos, *Transición. Historia de una política española (1937-2017)*, Madrid, Taurus, 2017.

morales del país en ámbitos como la religión y la moral³². El divorcio, el aborto, la aceptación de la diversidad sexual, el matrimonio igualitario y la rampante laicidad —aún no totalmente sancionada en el ámbito institucional— conforman el saldo positivo rupturista logrado a pesar de y, en la mayor parte de las veces, en contra del consenso y del famoso espíritu de la Transición. Aunque, en los últimos tiempos, algunos en algunos de estos territorios que se creían conquistados para siempre, soplen amenazas de arriar las banderas.

5. UNA VENTANA DE OPORTUNIDAD

Hemos vivido hasta aquí con las lentes de ver nuestra Historia heredadas del franquismo. Sus categorías han sobrevivido, en un alarde de resiliencia, a la extinción de la dictadura, operando a modo de escuadrón de guerreros de terracota enterrados en los pliegues profundos de nuestro imaginario social con la misión de guardar para siempre la integridad del espíritu del legado interpretativo de una época.

Estamos ante una oportunidad, quizás difícilmente repetible a medio plazo, de exhumar definitivamente al franquismo de nuestra educación. Hay en marcha un doble proceso de reforma legislativa que afecta, en una u otra medida, a la enseñanza de la Historia reciente. Por un lado, la recién aprobada Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE)³³; por otro, el proyecto de Ley de Memoria Democrática (LMD), que dedica su artículo 44 a medidas en materia educativa —“Medidas en materia educativa y de formación del profesorado”³⁴—: en concreto, la actualización de los contenidos curriculares para Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato y la adopción de medidas por parte de las administraciones educativas para implementar planes de formación inicial y permanente del profesorado. Es muy necesario abordar todo lo relativo a la reparación y dignificación de las víctimas, la prohibición de la apología de la dictadura, la remoción de recompensas a torturadores, la resignificación de espacios, etcétera. Pero,

junto a ello, la educación, el vehículo capilar para la formación de la ciudadanía en valores democráticos, merece una intervención de calado profundo. Es inaceptable que cada año titulen en torno a 350.000 estudiantes de la ESO y casi 250.000 de Bachillerato sin haber tenido ocasión de adquirir un conocimiento sólido sobre el pasado reciente. Una política eficaz en este campo debe partir del principio de que la primera página y, para muchos, la única, de la genealogía de la democracia se lee en la escuela.

Hay que evitar partir de un falso problema: los contenidos sobre la dictadura franquista ya están en el currículum. El de la LOMCE³⁵ —citando el desarrollo de la Comunidad de Madrid de 2015, contempla para 4º ESO, en el Bloque 7, Apartado 2.2: “Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco”. En el Apartado 3: “Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975”. En el Apartado 3.1: “Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica”. El *quid* de la cuestión no está tanto en el currículum como en su temporalización: si la LOMLOE no acomete una revisión a fondo, reservando para 4º ESO y 2º Bachillerato la enseñanza de la Historia del Presente —a semejanza de lo que ocurre, sin ir más lejos, en el diseño curricular francés— se seguirá arrancando una y otra vez de la crisis del Antiguo Régimen (o de Atapuerca, en Bachillerato) y, como demuestran una y otra vez las encuestas realizadas a estudiantes y docentes, se llegarán a impartir con dificultad o dejando al albur de la autopreparación los acontecimientos medulares del siglo XX español.

Solo si se actúa decididamente se pueden esperar resultados. En Francia, en 1976, el 53% de la población ignoraba quién había sido el Jefe del Estado entre 1940 y 1944. En 1980, la mitad pensaba que era Alemania la que había declarado la guerra a Francia en 1939 y el 66% no condenaba al mariscal Pétain. El despliegue de políticas activas en el ámbito escolar, al que sin duda no fue ajeno el fundado temor a la pujanza de la extrema derecha negacionista, tuvo efectos visibles en la reversión de esta variante de deterioro cognitivo colectivo. En junio de 1990, un estudio encargado por el Ministerio de Antiguos

³² Labrador, Germán, *Culpables por la literatura: imaginación política y contracultura en la transición española (1968-1986)*, Madrid, Akal, 2017.

³³ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, *por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE, 30 de diciembre de 2020).

³⁴ Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, *Proyecto de Ley de Memoria Democrática*, Madrid, 2021.

³⁵ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa* (BOE, 10 de diciembre de 2013).

Combatientes concluyó que un 63% de los entrevistados asignaron correctamente a la policía francesa (y no a las SS o a la *Wertmacht*) la autoría de la redada antisemita del Velódromo de Invierno de 1942. Dos años más tarde, las respuestas correctas aumentaron hasta el 74%. Es cierto que, incluso en casos como el francés, las luchas por la memoria siguen abiertas: todavía están por incorporar plenamente al relato nacional las masacres de Sétif y Guelma –entre 6.000 y 20.000 argelinos muertos a manos de las fuerzas del orden y las élites metropolitanas en las mismas fechas en que se celebraba la victoria aliada en Europa–; o la matanza de entre doscientos y cuatrocientos inmigrantes de la colonia el 17 de octubre de 1961, arrojados al Sena o inhumados en secreto a raíz de la intervención policial contra una manifestación que protestaba contra el discriminatorio toque de queda.

Queda camino, pero la eficacia del refuerzo de los contenidos en los programas de enseñanza demuestra que los tópicos y los errores pueden atenuarse y estimula la esperanza de su erradicación con voluntad política y medidas pedagógicas. Una audaz intervención en la forma en que la ciudadanía aprende Historia en la escuela no será un bálsamo milagroso contra el populismo reaccionario, pero sí una necesaria praxis profética.