

# EN LOS MÁRGENES DEL CURRÍCULO: EL PASADO TRAUMÁTICO Y SU REPRESENTACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO DE 2º DE BACHILLERATO

## ON THE MARGINS OF THE PROGRAM: TRAUMATIC PAST AND ITS REPRESENTATION IN HIGH SCHOOL TEXTBOOKS

David Benayas Sánchez

 <https://orcid.org/0000-0002-7569-169X>

Grupo de Investigación de la Guerra Civil y el Franquismo (GIGEFRA) (UCM), España.

E-mail: [dbenayassanchez@gmail.com](mailto:dbenayassanchez@gmail.com)

DOI: <https://doi.org/10.36132/hao.vi57.2036>

Recibido: 23 enero 2021 / Revisado: 01 marzo 2021 / Aceptado: 22 marzo 2021 / Publicado: 15 febrero 2022

**Resumen:** Los relatos y narrativas sobre el pasado siguen teniendo una inmensa fuerza en el currículo escolar de los libros de texto, no como objetos de estudio, sino como marcadores del discurso. Esto dificulta la comprensión de un pasado conflictivo y marcado por grises y claroscuros. Algo que llena el discurso histórico de estos manuales de pretensiones morales, pero dificulta la adquisición de herramientas de conocimiento crítico. Este artículo, por tanto, pretende analizar el contenido de estos libros de texto concretamente en lo concerniente al período 1931-1948, centrándose, principalmente, en la violencia de la guerra civil y la dictadura franquista.

**Palabras clave:** guerra, violencia, libros de texto, narrativa, currículo

**Abstract:** Stories and narratives about the past continue to have immense strength in the textbook school curriculum, not as objects of study, but as markers of discourse. It makes difficult to understand a conflicting past marked by grays and lightscures. Something that fills the historical discourse of these manuals with moral pretensions but makes it difficult to acquire tools of critical knowledge. This text, therefore, aims to analyze the content of these textbooks between the period (1931-1948), focusing mainly on the violence of the civil war and the Franco's dictatorship.

**Keywords:** war, violence, textbooks, narrative, programs

## INTRODUCCIÓN: UN PANORAMA CONFLICTIVO

**A**firmaba Todorov que “el recuerdo público del pasado sólo nos educa si nos pone personalmente en cuestión y nos muestra que nosotros mismos y en quienes nos reflejamos no hemos sido siempre la encarnación del bien”<sup>1</sup>, es decir, superar el pasado traumático implica enfrentarlo con sus claroscuros. La educación histórica, por ello, no debe ser una fábrica de identidades, sino una escuela de confrontación crítica y de formación en ciudadanía.

La Historia reciente de España se engloba dentro de lo que Hobsbawm denominó “el siglo de las catástrofes”. Del corto siglo XX español (1917-1986)<sup>2</sup>, podemos extraer que genera en nuestro presente una serie de conflictos y fricciones que, en buena medida, tienen que ver con la evolución histórica y memorial del acontecimiento central del siglo XX español: la Guerra Civil y su consiguiente dictadura. Sin embargo, no existe una excepcionalidad española en cuanto a esta realidad. El desarrollo histórico de otros países europeos también ha provocado una serie de pugnas memoriales en el espacio público para conseguir un lugar de representación<sup>3</sup>.

La violencia es parte inseparable de la Historia del siglo XX, con un pasado traumático que ha irrumpido en el presente<sup>4</sup>. Los discursos que aún

perviven, hoy en día, de la guerra y la dictadura se han convertido en lugares comunes, persistiendo en el debate público. Tampoco ayudó la construcción memorial que se produjo durante la Transición de aquel pasado, junto a la elaboración de nuevos relatos sobre la normalización de España que obligaban a confrontar aquel presente de progreso con un pasado catastrófico<sup>5</sup>, que no invitaba a una revisión y estudio de este fuera de los márgenes de la oficialidad del discurso<sup>6</sup>.

En un contexto de usos y abusos de los relatos sobre el pasado, en un enfrentamiento memorial y un panorama adverso para el diálogo, es en las enseñanzas medias (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, especialmente esta última) donde se tiene que poner el foco, como espacio en el que crear una conciencia democrática y crítica sobre el pasado común, más allá de las batallas dialécticas y el lanzamiento de exabruptos de un debate político nada constructivo y colmado de distorsiones. Es en las zonas más conflictivas sobre nuestro pasado donde fer-

<sup>5</sup> Sevillano Calero, Fernando, “La Construcción de la Memoria y el Olvido en la España Democrática”, *Ayer, Revista De Historia Contemporánea*, 52 (2003), pp. 298-319.

<sup>6</sup> Sólo tengamos en cuenta la escasa repercusión en el debate público que tuvo el 50 aniversario del comienzo de la guerra civil española durante el gobierno socialista de Felipe González en 1986, mientras que en ámbito historiográfico se presentaba el libro: Tuñón de Lara, Manuel; Aróstegui, Julio; Viñas, Ángel; Cardona, Gabriel; Bricall, Josep M, *La Guerra Civil 50 años después*, Madrid, Ed. Labor, 1986. Por otro lado, el hispanista alemán Walter Bernecker explicaba este desinterés de la siguiente manera: “Con su ahistoricidad, la socialdemocracia española continuó la pérdida de memoria del pueblo impuesta en tiempos de Franco. En ambos casos, la marginalización y el desplazamiento de la historia sirvió para estabilizar las relaciones de poder existentes”, citado en Espinosa Maestre, Francisco, *Violencia roja y azul. España 1936-1950*, Barcelona, Crítica, 2010, p.21. Por otro lado, investigadoras como Paloma Aguilar afirman que esta ausencia de la guerra y la dictadura no fue tal, sino que la lectura de ambas fue la de fracaso colectivo, que como consecuencia tuvo una instrumentalización del pasado como catalizador de un proyecto común basado en la modernización del país y la convivencia democrática. Citado en: Aguilar, Paloma, “Presencia y ausencia de la Guerra Civil y del Franquismo en la democracia española. Reflexiones en torno a la articulación y ruptura del pacto de silencio”, en Aróstegui, Julio; Godicheau, François (eds.), *Guerra Civil, Mito y Memoria*, Madrid, Marcial Pons, 2006, pp. 245-293.

<sup>1</sup> Todorov, Tzvetan, *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*, Barcelona, Península, 2000, p. 236.

<sup>2</sup> Para Fernando Hernández, el siglo XX español comienza con la crisis definitiva del sistema de la Restauración y finaliza con el primer gobierno democrático de izquierdas sucedido sin una asonada militar. Tomamos aquí esa subdivisión como referencia; Hernández Sánchez, Fernando, *El bulldozer negro del general Franco. Historia de España en el siglo XX para la primera generación del XXI*, Barcelona, Pasado y Presente, 2016.

<sup>3</sup> Para tener una referencia somera sobre el desarrollo de cuestiones memoriales en el plano europeo consultar Judt, Tony, “Desde La Casa De Los Muertos: Un Ensayo Sobre La Memoria Europea Contemporánea”, *Claves De Razón Práctica*, 166 (2006), pp. 4-14; Traverso, Enzo, *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*, Madrid, Marcial Pons, 2000; Lozano, Álvaro, *El Holocausto y la cultura de masas*, Madrid, Melusina, 2010.; Blanchard, Pascal et Veyrat Masson, Isabelle (Dirs.), *Les guerres de mémoires. La France et son Histoire*, Paris, La Découverte, 2010.

<sup>4</sup> Rodrigo, Javier, *Cruzada, paz, memoria. La Guerra Civil en los relatos*, Granada, Comares, 2013, p. 110.

menta la inquietud y la curiosidad por el mismo, donde se debe mostrar el utillaje crítico y la batería epistemológica de la Historia como disciplina social, algo de lo que no sólo se beneficiaría la Historia, sino también la sociedad en su conjunto, pues supondría la adopción de una memoria pública democrática y crítica<sup>7</sup>.

Por ello, se pretende en este artículo analizar el contenido de diferentes libros de texto de 2º de bachillerato, pertenecientes a varias editoriales, para comprobar si se está empleando una historiografía actualizada y coherente con los avances académicos de los últimos años. Estos manuales se corresponden con las grandes editoriales españolas (Anaya, Edelvives, Editex, Vicens Vives, McGraw Hill, SM, Oxford, Casals, Almadra, Santillana y Bruño).

### 1. A VUELTAS CON EL PASADO

En el espacio público, la presencia de la Guerra Civil y el debate activo y militante sobre el pasado reaparece a raíz del surgimiento de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica en el año 2000. Esto supuso la aparición de una nueva narrativa sobre el pasado: la de la recuperación de la memoria de los silenciados<sup>8</sup>. Aquellos cuyo duelo, dolor e historia no habían encontrado un lugar de representación pública durante los años de dictadura y los primeros años de la democracia. La vuelta al gobierno del PSOE (tras años en los que el debate público había estado marcado por la vuelta del pasado<sup>9</sup>) provocó que, en 2007, ante una mayor sensibilidad hacia el tema, se promulgara la Ley de Memoria

Histórica<sup>10</sup>, el primer marco legislativo para dar respuesta a las demandas sociales de parte de la ciudadanía<sup>11</sup>. Este interés por el pasado se materializó también en una serie de producciones culturales en literatura, cine, televisión... Siempre presentados bajo un aura de ocultamiento, de verdad velada y peligrosa: películas como *La voz dormida* (2011, Benito Zambrano), basado en la novela de Dulce Chacón o *Silencio Roto* (2001, Montcho Arméndiz)<sup>12</sup>. Estas obras han tenido en los últimos tiempos sus contrargumentaciones en el mundo literario. Sólo por dar un ejemplo, podríamos citar la última novela de Arturo Pérez Reverte, *Línea de Fuego*, con un pretendido y pretencioso “espíritu didáctico neutral”, ya presentado en obras anteriores como *La Guerra Civil contada a los jóvenes*<sup>13</sup>. Estas representaciones del pasado son poliédricas y polifónicas y han generado una ingente cantidad de debates, no sólo en cuanto a cómo vemos nuestro pasado más inmediato, sino también en cómo lo aprendemos. Todo esto podría englobarse dentro del amplio concepto de “culturas históricas”, un conjunto de imágenes, narrativas y representaciones del pasado presentes en la vida social y que articulan discursos y relaciones de los individuos con el pasado<sup>14</sup>.

En el caso español, la representación del pasado común ha variado y se ha moldeado en base a diferentes necesidades y aspiraciones de cada presente. Cabe destacar que estas miradas son, en general, poco explicativas en su conjunto y aún menos interpretativas, y mucho menos unívocas<sup>15</sup>.

Relatos que pasan necesariamente por un proceso dialéctico de construcción a través de ausencias y permanencias, de tratamiento del recuerdo no sólo desde las vivencias pasadas, sino desde el tránsito vital y las experiencias presen-

<sup>7</sup> Hernández Sánchez, Fernando, “La enseñanza de la Historia del presente en la España actual. Entre el agujero negro y el relato intencional”, *Studia histórica*, 32 (2014), pp. 57-74.

<sup>8</sup> Aróstegui, Julio, “Traumas colectivos y memorias generacionales: el caso de la Guerra Civil”, en Aróstegui, Julio; Godicheau, François, *Guerra Civil. Mito y memoria*, Madrid, Marcial Pons, 2006, pp. 58-92.

<sup>9</sup> El primer gobierno conservador de la democracia tras los mandatos del PSOE (1982-1996) estuvo marcado por la intensificación de los debates alrededor al pasado traumático del siglo XX español, que pasó a instrumentalizarse como arma dialéctica, entre otras cosas, durante la campaña electoral. Citado en Ruiz Torres, Pedro, “Los discursos de la memoria histórica en España”, *Hispania Nova*, 7, 2007.; Espinosa Maestre, Francisco, “Historia, memoria y olvido: la represión franquista” en Espinosa Maestre, Francisco (Ed.), *Contra el olvido. Historia y memoria de la Guerra Civil*, Barcelona, Crítica, 2006, pp. 171-204.

<sup>10</sup> Previa celebración del llamado “año de la memoria” en 2006.

<sup>11</sup> Espinosa Maestre, Francisco (ed.), *Violencia roja...*, op. cit., p. 24.

<sup>12</sup> Un tratamiento de esta cuestión en Santamaría Colmenero, Sara, *La querrela de los novelistas. La lucha por la memoria en la literatura (1990-2010)*, Valencia, PUV, 2020.

<sup>13</sup> Para un análisis del debate: “¿Qué fue la Guerra Civil? Nuestra historia explicada a los jóvenes”, *Eldiario.es*, 18 de junio de 2017.

<sup>14</sup> Costa Sánchez, Fernando, “La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva”, *Pasado y Memoria*, 8 (2009), pp. 267-286.

<sup>15</sup> Rodrigo, Javier, *Cruzada...* op. cit., p. 100.

tes y aspiraciones futuras, junto a las transmisiones generacionales<sup>16</sup>.

Es desde esta dimensión de la memoria desde donde muchos jóvenes historiadores comenzaron a interesarse, hace ya tiempo, por la Historia de la Guerra Civil y la dictadura franquista. Hay, como afirma Traverso, “un *transfert* que orienta nuestra elección, el acercamiento y el tratamiento del objeto de investigación”<sup>17</sup>.

En el caso del pasado español, los movimientos por la memoria y la evolución política de la cuestión, que en muchas ocasiones no ha estado exenta de visceralidad y abyección, ha provocado que muchas personas se aproximen a un entendimiento de por qué ese pasado genera aun hoy en día tantos problemas.

Estos relatos memoriales, así como los más hegemónicos, generan, sin embargo, una serie de problemas. La memoria del pasado puede experimentar una sacralización de este, como una verdad ontológica inamovible y alejada de la realidad de los acontecimientos. Como sucedió en Francia con la memoria de la resistencia<sup>18</sup>, memoria de las víctimas del Franquismo en España no está exenta de contradicciones y la posibilidad de convertirse en un ente omnipresente y dogmático<sup>19</sup>. Así como sucedió, por ejemplo, con el relato memorial hegemónico de la transición española, como éxito indiscutible y espacio sagrado de la memoria.

Esta revisión del pasado no ha sido unidireccional desde los discursos memoriales<sup>20</sup>, sino que ha recogido también con fuerza los mitos de la dictadura y el fenómeno del revisionismo. La

<sup>16</sup> Recordemos que los movimientos por la recuperación de la memoria se consolidan gracias a la generación de los nietos, que es la que da comienzo al movimiento cívico por la recuperación de la memoria, fundamentalmente con Emilio Silva (nieto de un represaliado) y la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (2001).

<sup>17</sup> Traverso, Enzo, *El pasado...* op. cit., p. 32.

<sup>18</sup> Todorov, Tzvetan, *Memoria del mal...* op. cit., p. 244.

<sup>19</sup> Un abordaje de esta cuestión en Pérez Garzón, Sisinio, “Memoria e Historia: reajustes y entendimientos críticos”, *Ayer*, 186 (2012) pp. 249-261.

<sup>20</sup> Entendiendo por estos los de la llamada “memoria histórica”, sintagma que conforma la reivindicación del pasado republicano junto a una serie de demandas civiles como es la exhumación de las fosas comunes del Franquismo y la creación de una narrativa pública de condena y repulsa hacia la dictadura y la amnistía que emanó de la transición.

instrumentalización del pasado en el marco discursivo del actual debate público ha provocado también la tergiversación de los datos<sup>21</sup> y una batalla por los símbolos en el espacio. La pugna por la hegemonía del discurso deja claro que la reconciliación como el gran relato de la Transición se resquebraja<sup>22</sup>, al mismo tiempo que pierde legitimidad y es incapaz de generar cohesión, adhesión e identificación a un proyecto que parece cada vez menos claro en un ambiente de polarización política<sup>23</sup>. En la época de la llamada “postverdad” y las “fake news” poco importan los datos ante una información de masas que los ciudadanos apenas pueden gestionar por el frenético ritmo del presente. La irrupción, además de redes sociales como *Tik Tok* o *Instagram*, plantean un problema añadido, ya que son un espacio de difusión y creación de experiencias visuales que van asociadas en muchas ocasiones a simbologías procedentes de ese pasado, que se vuelve difuso y vacío de significado al aparecer descontextualizado y banalizado como mero objeto de consumo<sup>24</sup>.

Es indudable, por otro lado, que la memoria es el primer contacto que muchas personas tienen con la Historia. La memoria posee régimen de historicidad y es una fuente fundamental para

<sup>21</sup> Muchas veces esta tergiversación se ha visto amparada por historiadores conservadores que han tratado de reproducir discursos como el del informe de los poderes operantes del 18 de julio de Serrano Suñer. La intención es la de deslegitimar a la II República y así “equilibrar” la balanza en un nuevo contexto en el que diversos sectores de la izquierda desde el debate público reivindican la experiencia republicana como primera democracia de masas de España. Ver González Calleja, Eduardo, “Revisando el revisionismo. A propósito del libro 1936. Fraude y violencia en las elecciones del Frente Popular”, *Historia Contemporánea*, 58 (2018) pp. 851-881; Rodrigo, Javier, “Los mitos de la derecha historiográfica. Sobre la memoria de la Guerra Civil y el revisionismo a la española”, *Historia del presente*, 3 (2004), pp. 185-195.

<sup>22</sup> Rodrigo, Javier, *Cruzada, paz...* op. cit., p. 105.

<sup>23</sup> Manners, Ian; Murray, Philomena, “The End of a Noble Narrative? European Integration Narratives After the Nobel Peace Prize”, *Journal of Common Market Studies*, 54/1 (2016), pp. 185-202.

<sup>24</sup> Hernández Sánchez, Fernando; Pes, Alessandro, “Sin futuro no existe el pasado. Diálogo en torno a la enseñanza de la Historia y la ciudadanía”, *Segle XX. Revista catalá d’història*, 12 (2019) pp. 139-163; Venegas, Alberto, “Aesthetic uses of the past and limits in the reconstruction of historical spaces inside a videogame”, *Culture and History Digital Journal*, 9 (2020), pp. 1-9.

comprender la evolución de los discursos y relatos colectivos<sup>25</sup>. Incluso desde las redes sociales se puede jugar con la atracción y la curiosidad de las generaciones más jóvenes por un pasado incomprendido<sup>26</sup>. Desde la perspectiva de lo local y el punto de vista microhistórico, el aprendizaje de la Historia se convierte en algo que involucra al alumno en primera persona.

Sin embargo, este tipo de aprendizaje parece una tarea que depende casi exclusivamente de unos docentes cada vez más precarizados, con una carga lectiva y de ratios de alumnos/aula que dificultan el desarrollo de actividades como estas. A este problema estructural debemos sumarle la naturaleza profundamente funcionalista de la penúltima ley de educación<sup>27</sup>, y una formación histórica que parece más orientada a la creación de identidades nacionales<sup>28</sup> y a la atomización social alrededor de discursos complacientes que al verdadero desarrollo de una conciencia crítica del pasado y una identificación de sus usos y abusos en el debate público. Un conocimiento crítico obtenido en las escuelas serviría para localizar la especificidad de los acontecimientos del pasado y desarticular el uso del “mal del siglo XX” como arma retórica al servicio de intereses concretos<sup>29</sup>. El pasado muchas veces define lo que los ciudadanos son como individuos y lo que valoran como sociedad. El peligro aparece cuando las deficiencias identitarias personales quedan suplidas por construcciones estructurales de identidad, que se acaban convirtiendo en quimeras discursivas<sup>30</sup>.

## 2. LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL TRAUMA Y SU INTEGRACIÓN EN LAS AULAS

La Transición a la democracia y los miedos colectivos a finales de los años 70 provocaron que,

<sup>25</sup> Traverso, Enzo, *El pasado...* op. cit., pp. 21-38; Bronislaw, Baczko, *Los imaginarios sociales: memorias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, 1984, pp. 11-50.

<sup>26</sup> Como plantea por ejemplo el youtuber *Puto Mikel*.

<sup>27</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Actualmente la educación tiene un nuevo marco, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

<sup>28</sup> Pérez Garzón, Juan Sisinio, “¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?”, en *Historia Educación*, 27 (2008), pp. 37-55.

<sup>29</sup> Todorov, Tzvetan, *Memoria del mal...* op. cit., p. 197.

<sup>30</sup> Brittan, Diane F, “Historia pública y memoria pública”, *Ayer*, 32 (1998), pp. 147-162.

bajo un recuerdo obsesivo de la violencia, el miedo configurara un nuevo relato, el del “never again” o “nunca más” que daba en clasificar a la contienda como enfrentamiento fratricida y locura colectiva<sup>31</sup>. Esta interpretación no sólo implica una lectura ahistórica de la guerra y la dictadura, sus precedentes y sus consecuencias; sino que dificulta la creación de una conciencia crítica con respecto a ese pasado complejo<sup>32</sup>. Este discurso ha permeado en los libros de texto y manuales escolares, provocando lecturas monocausales del período 1931-1975, interpretaciones teleológicas y morales, y distorsiones interpretativas que emanan en muchas ocasiones del tardoFranquismo<sup>33</sup>.

Pese al desconocimiento general que hay en torno al pasado siglo XX en España<sup>34</sup>, está presente en el debate público y, por tanto, genera inquietud y curiosidad. Ese interés se hace evidente cuando se acude a los datos. En una encuesta realizada en 2014 de una muestra de 100 estudiantes universitarios de magisterio, ocho de cada diez expresaron un gran interés en conocer los episodios clave de la Historia contemporánea española<sup>35</sup>.

Ahora bien, este pasado es incomprensible sin entender la magnitud social de una guerra civil y la consiguiente dictadura que alimentó activamente su recuerdo desde la visión de los vencedores<sup>36</sup>. La guerra civil española supuso una rup-

<sup>31</sup> De Espinosa Lamo, Emilio, “La normalización de España. España, Europa y la modernidad”, *Claves de razón práctica*, 111 (2011), pp. 4-17.

<sup>32</sup> Desde tradiciones interpretativas diferentes: Tapia, Reig, *Memoria de la Guerra Civil. Los mitos de la tribu*, Madrid, Alianza, 1999, pp. 317-369; Rodrigo, Javier, *Cruzada...* op. cit., pp. 53-99.

<sup>33</sup> Díez Gutiérrez, Enrique J, “Análisis de los textos escolares de Historia. Estudio de caso sobre la posguerra civil española”, *Revista hist.edu.latinoam*, 16 (2011), pp. 87-118.

<sup>34</sup> Algo que avalan los sucesivos estudios y encuestas realizadas alrededor de este tema: “Cautiva y desarmada, la ESO se olvida de la Guerra Civil”, *El Confidencial*, 30 de marzo de 2014.

<sup>35</sup> Hernández Sánchez, Fernando; Pes, Alessandro, “Sin futuro no existe el pasado...” op. cit., pp. 139-163.

<sup>36</sup> Este relato sobre el pasado se nutría del recuerdo a los mártires, la propaganda, los símbolos y las celebraciones del nuevo estado. Cit. Box, Zira, *España, año cero. La construcción simbólica del Franquismo*, Madrid, Alianza, 2010, pp. 18-23; y fue evolucionando a lo largo del tiempo, desde un recuerdo beligerante hasta uno más amable y tecnocrático, basado

tura total de la comunidad. Fue, como afirmaba Peter Waldmann la forma más densa del trauma colectivo<sup>37</sup>. Esta densidad fue posible gracias, entre otras cosas, a la permeabilidad que la violencia tuvo en las comunidades locales gracias a la maquinaria de violencia pública que se puso a disposición de la población. Esto fue clave, puesto que implicó la suspensión de las normas morales no sólo en el campo bélico, sino también en el civil, en la retaguardia. Carlos Gil Andrés explicaba a la perfección las consecuencias de esto:

“Los enemigos, que se conocen muy bien, enfrentados sobre un mismo territorio, conscientes de que van a tener que compartirlo en el futuro, saben que la victoria es algo vital, y que su sombra se extiende mucho más allá del fin de las hostilidades como una amenaza siempre presente para los supervivientes”<sup>38</sup>.

Las guerras civiles y su alargada sombra generan numerosas memorias, tanto colectivas como individuales, que a su vez conforman identidades, imágenes y narrativas explicativas del pasado. En base a la naturaleza dialéctica que compone la memoria, conformada por ausencias y recuerdos, se trazan una serie de continuidades y discontinuidades históricas. Esto da coherencia y cohesión interna a los relatos memoriales, que aspiran a concretar y conseguir demandas y aspiraciones desde el presente.

Reflexionar y entender que la interpretación del pasado es susceptible de cambiar es algo fundamental en la adopción de conciencia histórica<sup>39</sup>. La memoria y los discursos han cambiado en función de la evolución social, afectados por el movimiento de temporalidad. Es por esto que según

---

en las loas a las bondades de los “XXV Años de Paz” y la “legitimidad de orden”, cit. Alares López, Gustavo, “Celebrando a Clio. Conmemorar el pasado nacional en la España franquista”, en Cuadrado, Jara (ed.), *Las huellas del Franquismo: pasado y presente*, Granada, Comares, 2019, pp. 239-256.

<sup>37</sup> Aróstegui, Julio; Godicheau, François, *Guerra Civil...*, op. cit., pp. 56-92.

<sup>38</sup> Gil Andrés, Carlos, “Vecinos contra vecinos. La violencia en la retaguardia riojana durante la Guerra Civil”, *Historia y Política*, 16 (2006), pp. 109-130.

<sup>39</sup> Gómez, Cosme Jesús; Ortuña, Jorge; Molina, Sebastián, “Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI”, *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 6 (2014), pp. 5-27.

Topolsky, las narrativas históricas deben ser foco prioritario de interés en la actividad didáctica<sup>40</sup>.

En el caso español, el recuerdo de los vencidos durante la dictadura estuvo ausente bajo el manto de una política memorial unidireccional y un ambiente social hostil hacia su rememoración. La ausencia es el elemento estructural del recuerdo del difunto y, por tanto, los duelos deben ser siempre públicos, para expresar el dolor y obtener consuelo<sup>41</sup>. Esta dimensión pública del duelo no se autorizó en la España de postguerra para los vencidos, e incluso en la Transición hubo una evidente falta de manifestación pública de esta necesidad. Estas experiencias son desconocidas por gran parte de los descendientes de aquellos que las sufrieron y dificulta su aprehensión<sup>42</sup>.

### 3. EL TRATAMIENTO DEL PASADO TRAUMÁTICO EN LOS LIBROS DE TEXTO

Junto a la ausencia de la memoria como objeto de análisis en las aulas, hallamos una considerable desactualización en los contenidos curriculares de los libros de texto. Aun hoy en día, después de una gran cantidad de estudios y un considerable avance historiográfico, por medio de omisión o de escaso tratamiento, la violencia y la represión no se perciben en los manuales escolares de la educación secundaria y más concretamente del bachillerato como partes inherentes e indivisibles del régimen franquista. A continuación, analizaremos desde una lectura hermenéutica los contenidos que se establecen sobre este período en 12 libros de 2º de bachillerato editados entre 2009 y 2016, al objeto de lograr discernir los cambios experimentados por el avance historiográfico entre estos años. No se ha podido contar con todos los manuales de 2009, por lo que, aunque se presenta una muestra significativa de varias editoriales, los resultados son provisionales y a expensas de una futura revisión

---

<sup>40</sup> Topolsky Jerzy, “La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia”, en Carretero, Mario; Voss, James *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004, pp. 101-120.

<sup>41</sup> Moreno Andrés, Jorge, “La vida social de las fotografías de represaliados políticos durante el Franquismo”, *Anales del Museo Nacional de Antropología*, 16 (2014), pp. 83-103.

<sup>42</sup> Díez Gutiérrez, Enrique Javier, “La memoria democrática en la escuela”, *Anuario de Hespérides. Investigaciones científicas e innovaciones didácticas*, 25-26 (2018), pp. 65-82; González Cortés, Juan R. “Prisioneros del miedo y el control social: El campo de concentración de Castuera”, *Hispania Nova*, 6 (2006).

y comparativa. Estos manuales se corresponden con las grandes editoriales españolas (Anaya, Edelvives, Editex, Vicens Vives, McGraw Hill, SM, Oxford, Casals, Almadraba, Santillana y Bruño). Fundamentalmente se observará la lectura que se hace de la violencia en sus conatos más destacados (julio-diciembre de 1936 con el avance sublevado por el suroeste peninsular y los primeros compases de una guerra de columnas que desataría una violencia masiva; 1939-1948, correspondiente fundamentalmente a los años de postguerra, período comprendido entre el 1 de abril de 1939, final de la guerra, y el 7 de abril de 1948, que marca el final del Estado de guerra y el período más duro de la postguerra), así como la actualización historiográfica de estos manuales, es decir, su adecuación o no a la moderna historiografía sobre el período. Junto a ello, se rastreará la presencia de episodios generalmente relegados a los márgenes curriculares como son el exilio, la represión, la deportación a campos nazis o el sistema de cárceles y campos del Franquismo.

**Tabla 1.** Porcentaje del temario dedicado al período 1931-1948

Año	Manual	Contenido dedicado al período 1931-1948
	Edelvives	24,7%
	Anaya	25,2%
	Oxford	27,3%
	SM	28,4%
2016	Editex	19%
	Bruño	27,6%
	Vicens Vives	26,8%
	Santillana	25,6%
	Casals	21,5%
	Almadraba	21,1%
2009	Anaya	26,3%
	McGraw Hill	18,1%

Fuente: elaboración propia.

A grandes rasgos, la mayor parte de manuales dedican entre un 20 y un 30% del temario a cuestiones relacionadas con el período 1931-1948. Ahora bien, estos contenidos aparecen al final del temario. Teniendo en cuenta que en 2º de bachillerato se realiza la prueba de acceso a la universidad, se llega a los mismos justo al fi-

nal del curso (alrededor de mayo)<sup>43</sup>. En muchas ocasiones la dictadura franquista y la Transición no se estudian con el detenimiento preciso. Constatando superficialidad con la que estos contenidos son abordados en 2º de bachillerato, podemos preguntarnos: ¿Cómo se estructura el contenido en los libros de texto?

**Tabla 2:** ¿Cómo abordan los manuales el Franquismo y la Guerra Civil?

Año	Manual	¿Cómo se estructura el contenido de la Guerra Civil y el Franquismo?
	Edelvives	En bloques temáticos
	Anaya	Por unidad didáctica
	Oxford	En bloques temáticos
	SM	En el mismo bloque
2016	Editex	Por unidad didáctica
	Bruño	Por unidad didáctica
	Vicens Vives	Por unidad didáctica
	Santillana	Por unidad didáctica
	Casals	En bloques temáticos
	Almadraba	Por unidad didáctica
2009	Anaya	Por unidad didáctica
	McGraw Hill	Por unidad didáctica

Fuente: elaboración propia.

Uno de los principales problemas que encontramos en los manuales escolares es la secuenciación II República- Guerra Civil -dictadura franquista. El temario se divide en unidades didácticas englobadas dentro de bloques temáticos. De entre los manuales consultados, únicamente el de SM aborda un enfoque paralelo a la cronología establecida por la historiografía. En concreto, el Bloque III, titulado *La aparición de la sociedad de masas*, utiliza como criterio divisorio la modernización de la España de principios del siglo XX, bien desde el liberalismo (Sistema de la Restauración), el autoritarismo (Dictadura de Primo de Rivera) o la democracia de masas (II República). En este sentido, se separa radicalmente la II República de la guerra, quedando ésta enmarcada junto al Franquismo en el Bloque IV: *La quiebra de la democracia*. De esta manera, el Franquismo se asocia de manera indivisible a la

<sup>43</sup> Un interesante trabajo relacionado con las limitaciones propias del curso y su repercusión en los contenidos estudiados la podemos encontrar en De La Asunción Criado, Ana, *La enseñanza actual del Franquismo en el aula de Segundo de Bachillerato*, Trabajo Fin de Máster, Madrid, UAM, 2016.

guerra en la cual encontró su génesis y en la que siempre reivindicó su legitimidad. Un enfoque distinto distorsionaría la comprensión del Franquismo como resultado de la guerra. Esto es lo que sucede en el manual de McGraw Hill, que presenta dentro de la misma unidad didáctica la II República y la Guerra Civil.

Por otro lado, la represión en retaguardia y el sistema represivo del régimen son los aspectos más problemáticos que presentan estos manuales. En el libro de *Historia de España* de 2º de bachillerato de Anaya (ediciones de 2009 y 2016) apenas se dedica un subapartado a la cuestión, con un tratamiento que parece limitar la represión política a un momento exclusivo de la postguerra, cuando la violencia fue sistemática durante toda la dictadura y lógica en base a la falta de legitimidad de origen del régimen<sup>44</sup>.

Junto a esta carencia<sup>45</sup>, existe un carácter evitativo hacia la identificación del carácter poliédrico de la represión (económica, física, psicológica...) y los repertorios punitivos que manejó el Franquismo<sup>46</sup>. Apenas se ofrecen dos documentos (uno de ellos hemerográfico) y existe una ausencia total de recursos que enlacen con cuestiones como el exilio, la deportación a campos de concentración nazis o la lucha antifranquista durante aquellos primeros veinte años de dictadura.

Tomando como referencia el análisis de los manuales consultados editados en 2016 (que constituyen el 90% de los manuales más utilizados en 2º de bachillerato), se puede extraer los siguientes datos: sólo un 44,4% de los manuales hace referencia a las instrucciones reservadas de Mola y a la lógica “eliminacionista” del golpe en mayor o menor medida; sólo un 44,4% hace alusión a la represión económica y profundiza

<sup>44</sup> Aróstegui, Julio (coord.), *Franco: la represión como sistema*, Barcelona, Flor de Viento, 2012, p. 43.

<sup>45</sup> Según un estudio publicado en 2014 por la Junta de Andalucía, en términos generales los manuales de 2º de bachillerato analizados presentaban una tendencia al desfase y a la desactualización historiográfica. El discurso es heredero, según los autores, de la historiografía de los años setenta y ochenta (Raymond Carr, Jover, Seco, Artola, Tuñón de Lara...). Véase VV.AA., *Análisis de los contenidos de los manuales de Historia de España*, Sevilla, Junta de Andalucía, 2014, p. 24.

<sup>46</sup> El término de “repertorios punitivos” en Gómez Bravo, Gutmaro; Pérez Olivares, Alejandro, “Las lógicas de la violencia en la Guerra Civil. Balances y perspectivas historiográficas”, *Studia Histórica*, 32 (2014), pp. 251-262.

en este aspecto (ninguno, salvo una mención superficial en el manual de Santillana, que habla de cómo muchas empresas se beneficiaron económicamente del trabajo esclavo)<sup>47</sup>. La inmensa mayoría (88,8%) de los manuales hace referencia a la legitimación de la guerra por parte de la Iglesia Católica, pero el 22,2% establece que esta fue reactiva, mientras que un 11,1% ni siquiera menciona la carta colectiva del episcopado español de 1937. El exilio se trata en la totalidad de los manuales, pero sólo un 44,4% ahonda en esta cuestión más allá de una simple mención; Lo mismo sucede con la participación de exiliados españoles en los cuerpos militares del ejército francés o el ingreso de muchos de ellos en campos de concentración. Únicamente un 44,4% profundiza más allá de una simple mención y sólo uno de ellos hace referencia al internamiento de personajes como Largo Caballero (Sachsenhausen) o Jorge Semprún (Buchenwald).

La cuestión se vuelve todavía más problemática ante la mayoritaria ausencia de material que fomente el pensamiento crítico. Únicamente uno de los doce libros de la muestra consultada ofrece o recomienda material audiovisual relacionado con el tema; plantea debates historiográficos en los apéndices de cada unidad didáctica o reseña enfoques que van más allá de la historia puramente política.

Uno de los elementos más problemáticos, además, es la teoría del empate moral y la simetría de la violencia durante la guerra. Los actores históricos quedan anulados y diluidos en bandos homogéneos, cuya actuación durante la guerra fue equiparable. No se ahonda en por qué la violencia franquista fue más sistematizada, ni qué lógicas operaban detrás de la misma. No se aportan documentos clave como las *Instrucciones reservadas* del general Mola o el *Dictamen sobre la ilegitimidad de los poderes actuantes el 18 de*

<sup>47</sup> Aquí sería conveniente acudir a lo señalado por Fernando Hernández Sánchez en Hernández Sánchez, Fernando, “Donde habita el olvido: las impregnaciones del Franquismo en los pliegues de la educación española del siglo XXI”, *Historia Actual Online*, 56 (2021), pp. 139-150 y por Javier Díez Gutiérrez en Díez Gutiérrez, Javier, *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*, Madrid, Plaza & Valdés, 2020 sobre una ausencia manifiesta en los manuales escolares de los repertorios punitivos que manejó el régimen, su imbricación en la sociedad y la ausencia de una explicación de los problemas actuales que devienen de esa realidad histórica.

julio de 1936. La violencia se convierte en algo informe, una suerte de catarsis colectiva orientada a la liquidación sangrienta de todos los rencores experimentados durante los años anteriores a la sublevación militar. Una narración como ésta vacía de significado un acto social como el de la violencia y desposee al alumnado de cualquier

tipo de herramienta que favorezca la comprensión de la misma.

Pese a ello y como se señala en el estudio, hay libros como la edición de 2009 de Vicens Vives de Historia de España para 2º de bachillerato que sí matiza y ahonda en las diferencias entre la violencia bélica y la de retaguardia, así como la asi-

**Tabla 3:** Grado de actualización de diferentes cuestiones relacionadas con los avances realizados en el estudio de la violencia durante la guerra civil y el franquismo.

Año	Manual	Referencia la trama civil <sup>1</sup>	Trata con detenimiento la dirección militar de la represión	Análisis cuantitativo y cualitativo de la represión <sup>2</sup>	Utiliza el término bando
2016	Edelvives	No	No (Sólo lo menciona)	No	Sí
	Anaya	No	No	Sí	Sí
	Oxford	Si	Sí	Si	No
	SM	Si	Sí	Sí	Sí
	Editex	No	No (Sólo menciona)	No	Sí
	Bruño	Sí	No	No	No
	Vicens Vives	No	No (Sólo menciona)	No	Sí
	Santillana	Si	Si	Si	No
	Casals	No	No	No	Sí
	Total	Sí	44,4%	33,3%	44,4%
	No	55,6%	66,7	55,6%	33,3%

<sup>1</sup> Tomando como referencia la mención a la colaboración monárquica, la financiación y el tráfico de armamento.

<sup>2</sup> Tomando como referencia la asimetría de la violencia y las diferentes lógicas y objetivos de la misma; así como la asimetría numérica y temporal de la violencia en ambas retaguardias. Para tener una de las referencias más actualizadas a nivel cuantitativo acudir a Babiano, José; Gómez Bravo, Gutmaro; Míguez, Antonio; Tébar, Javier, *Verdugos impunes. El franquismo y la violación sistémica de los derechos humanos*, Barcelona, Pasado y Presente, 2018, p. 92.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4:** Grado de actualización de diferentes cuestiones relacionadas con los avances realizados en el estudio de la violencia durante la guerra civil y el franquismo.

Año	Manual	Eliminación del enemigo <sup>1</sup>	Menciona la represión económica	Legitimación de la guerra por la Iglesia <sup>2</sup>	Trata el exilio con detenimiento	Campos de concentración y exterminio nazis con detenimiento
2016	Edelvives	No	No	Si (reactiva)	No	No
	Anaya	No	Sí	Sí	No	No
	Oxford	Sí	Sí	Sí	Si	Si
	SM	Si <sup>5</sup>	No	Sí	Si	Si
	Editex	No	No	Sí (reactiva)	No	No
	Bruño	No	No	Si	Si	Si
	Vicens Vives	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	Santillana	Si <sup>6</sup>	No	Sí	Si	No
	Casals	No	Si	No	No	No
	Total	Sí	44,4%	44,4%	88,8%	44,4%
	No	55,6%	55,6%	11,2%	55,6%	55,6%

<sup>1</sup> Tomando como referencia las instrucciones reservadas del golpe de Estado del general Mola.

<sup>2</sup> Tomando como referencia la carta pastoral del cardenal Enrique Pla y Daniel.

Fuente: elaboración propia.

metría y naturaleza diferente de la violencia en ambas retaguardias. En el libro de Anaya, ya citado anteriormente, se señala la diferencia entre la violencia selectiva de la retaguardia leal y la violencia masiva de la retaguardia rebelde, mucho más sistematizada. Sin embargo, en dicho apartado no menciona ninguna de las masacres masivas realizadas por el Franquismo durante la guerra, mientras que presenta como paradigma del “terror rojo” Paracuellos del Jarama. Es difícil, por tanto, diferenciar entre una violencia masiva y una selectiva cuando no se presentan los acontecimientos que permiten construir una imagen mental sobre ambas realidades. La mantanza de la plaza de toros de Badajoz o la de la carretera Málaga-Almería habrían sido buenos ejemplos para contrastar y contextualizar ambas retaguardias: una rebelde en la que apenas hubo guerra militar y una leal en la que el miedo y el terror hacia el quintacolumnismo y los bombardeos provocaron en muchas ocasiones una violencia reactiva. Por otro lado, en este manual se siguen reconociendo como estimaciones válidas las cifras ofrecidas por Ramón Salas Larrazabal, cuando en 1999 el estudio coordinado por Santos Juliá demostró que las cifras arrojadas por el militar distaban mucho de la realidad. Las cifras de represaliados durante la Guerra Civil se basan hoy en día (con sus necesarias actualizaciones) en los cuadros aportados en 1999 en *Víctimas de la Guerra Civil*, libro en el cual queda clara la disimetría en cuanto al número de represaliados por ambos “bandos”. Estudio que contrasta con las cifras ofrecidas por la historiografía oficial del régimen o la neofranquista. El referente en este caso es siempre el libro de Salas Larrazabal, *Pérdidas de la Guerra Civil* (1977), que constituye un esfuerzo por la tardo-historiografía hagiográfica del Franquismo de legitimar el golpe de Estado en base a una represión que “siempre fue menor” sobre los vencidos que la que se había ejercido sobre los vencedores en la retaguardia republicana<sup>48</sup>.

## 5. UNA HISTORIA TELEOLÓGICA: LA MONARQUÍA INMACULADA

Como se afirma en el manual de Anaya, las elecciones municipales del 12 de abril, pese a constituir una clara victoria de la opción republicana en el ámbito urbano, supuso un fracaso en el

<sup>48</sup> Véanse Salas Larrazabal, Ramón, *Pérdidas de la Guerra*, Barcelona, Planeta, 1977; Juliá, Santos (coord.), *Víctimas de la Guerra Civil*, Madrid, Temas de Ayer y de Hoy, 1999.

ámbito rural. Se olvida, en este aspecto, que las ciudades eran menos susceptibles a sufrir las manipulaciones de los instrumentos caciquiles del sistema de la Restauración que el ámbito rural y que la mayoría de las capitanías generales declinó la posibilidad de unirse a una restauración monárquica por la vía de la fuerza, como propuso el monarca<sup>49</sup>. En el manual escolar de McGraw Hill para segundo de bachillerato directamente se niega cualquier tipo de intención restauracionista vía militar por parte del rey<sup>50</sup>.

A esto se debe añadir también el hecho de que, desde el exilio romano, partidarios de Alfonso XIII organizaron el partido reaccionario monárquico Renovación Española, cuya principal herramienta de acción política fue el golpe de Estado, después de una breve etapa de moderantismo antirrevolucionario y restauracionista<sup>51</sup>. La rama del partido más partidaria de la fascistización y la monarquía autoritaria se sostuvo en la figura de Calvo Sotelo desde finales de 1934<sup>52</sup>. Tampoco se trata en el manual de Anaya la participación del partido monárquico en la trama civil del golpe y el tráfico de armas desde Roma, lo cual desvincula a la rama monárquica de la insurrección como responsable del golpe de Estado. La conspiración militar viene acompañada de una trama civil muy desdibujada y superficial en los manuales de McGraw y Casals (en el que ni siquiera se menciona a Calvo Sotelo dentro de la misma). En manuales como el de Bruño, Santillana o SM, más actuales, destaca la importancia que tuvieron en la trama civil los monárquicos, especialmente Calvo Sotelo, personaje al que se reconoce dentro del espectro más radicalizado de la derecha monárquica alfonsina/juanista<sup>53</sup>. Por otro lado, resulta paradójico que manuales como la edición de 2016 de Anaya, que debería

<sup>49</sup> Pese a que lo que más aparezca en los manuales escolares sea la carta de renuncia de Alfonso XIII y su marcado espíritu de concordia. Véase Hernández Sánchez, Fernando. *El bulldozer...* op. cit., pp. 51-53.

<sup>50</sup> “El gobierno y el mismo rey Alfonso XIII descartaron el recurso a las armas frente a la voluntad popular libremente expresada en las urnas”. Véanse VV.AA., *Historia de España. 2º de Bachillerato*, McGraw Hill, 2009, p. 272.

<sup>51</sup> González Calleja, Eduardo, “La violencia y sus discursos: los límites de la ‘fascistización’ de la derecha española durante el régimen de la Segunda República”, *Ayer*, 71 (2008), pp. 85-116.

<sup>52</sup> VV.AA., *La segunda república española*, Barcelona, Pasado y Presente, 2015, pp. 561-570.

<sup>53</sup> Prieto Prieto, Jaime, *Manual de Historia de España 2º de bachillerato*, Bruño, 2016, p. 276.

estar mucho más actualizada, reconozcan a Calvo Sotelo como “líder de la derecha parlamentaria”, únicamente disponiendo de 12 diputados. Error que repiten otros como el de Editex o Edelvives.

No se suele mencionar la intervención de los monárquicos a favor de la trama civil del golpe. Ni siquiera para mencionar el famoso *Dragon Rapide* contratado por el periodista monárquico Luis Bolín, del ABC. La trama civil y la participación activa de los monárquicos alfonsinos queda totalmente oculta en un 57,1% de los manuales de la muestra, que ni siquiera la llegan a mencionar. A esta imagen del monarquismo desvinculado del golpe debemos sumar el retrato que se realiza del gobierno del Frente Popular como época “asfixiada por el radicalismo político y la degradación del orden público”<sup>54</sup>. La erradicación de cualquier tipo de causalidad y de análisis comparativo con otros momentos de la Historia y el contexto internacional se hace evidente<sup>55</sup>. De la misma manera, la violencia durante la guerra se emborrona entre el discurso moral, así como en una interpretación simétrica de la violencia en las retaguardias que no se sostiene en base a los datos<sup>56</sup>.

En el manual de McGraw Hill (editado en 2009) la época del Frente Popular también se presenta con una conflictividad que queda pobremente explicada y que establece una suerte de “empate moral” entre las organizaciones obreras y las agresiones de la derecha fascista y reaccionaria, evitando cualquier tipo de explicación reactiva y aportando una interpretación moral que sirve como antesala de una especie de “locura colectiva”. Junto a esto, quedan absolutamente excluidos episodios significativos como los atentados contra Luis Jiménez de Asúa o Francisco Largo Caballero. El manual de Casals, por su parte, asume un relato determinista del período, del que directamente afirma que “unos y otros parecían prepararse para el enfrentamiento de-

finitivo”. El mensaje que transmite es claro: “la Guerra Civil fue un irremediable enfrentamiento entre facciones radicalizadas”. En el manual de Editex (2016) el tratamiento de esta cuestión es mucho más conflictiva y cae en una serie de tópicos superados por la historiografía y únicamente defendidos por historiadores neofranquistas. En el citado manual se presentan una serie de causas y responsabilidades últimas de la guerra que profundizan en la teoría del empate moral, pero que son inoperantes ante un análisis más detenido:

- “Intensificación descontrolada de la reforma agraria como causa del golpe de Estado”: el golpe comenzó a planearse con el triunfo electoral del Frente Popular en febrero de 1936 y se coordinaron definitivamente la trama civil y la militar en marzo. Las instrucciones reservadas de Mola estaban en los despachos de las comandancias militares y de la guardia civil el 30 de marzo<sup>57</sup>. Las ocupaciones de tierras se produjeron a finales de marzo de ese mismo año, cuando semanas antes Sanjurjo ya había visitado Berlín para la compraventa de armas<sup>58</sup>.
- “El golpe como reacción a los desórdenes públicos y a la agenda del Frente Popular”: al igual que en el punto anterior, no se tiene en cuenta que el golpe comenzó a organizarse mucho antes y que el fracaso de la vía posibilista dio paso a la acción militar como única forma de conquistar la soberanía.
- Un golpe contra “los excesos del Frente Popular”: difícilmente puede hablarse de excesos teniendo en cuenta el programa electoral del Frente Popular (amnistía, continuidad con la modernización del primer bienio, reforma agraria...) y el hecho de que los socialistas (actores más “conflictivos” del binomio después de los sucesos de 1934) no entraron en el gobierno<sup>59</sup>.

Presentar la secuencia de causas de esta manera es una trampa que genera un determinismo

<sup>54</sup> VV.AA., *Manual de Historia de España 2º de bachillerato*, p. 277, Madrid, Anaya, 2016. Esto fomenta la tesis franquista del golpe contra la revolución, y no contra la República.

<sup>55</sup> Esta carencia se aprecia de manera general en los manuales escolares, como atestigua el informe técnico presentado en 2014 por el Centro de Estudios Andaluces a la Junta de Comunidades de Andalucía. Véase VV.AA., *Análisis de los contenidos de los manuales de Historia de España*, Sevilla, Junta de Andalucía, 2014, p. 24.

<sup>56</sup> Acudir, por ejemplo, a Preston, Paul, *El holocausto español...* op. cit., p. 871.

<sup>57</sup> Gómez Bravo, Gutmaro, *Geografía humana...* op. cit., p. 60.

<sup>58</sup> González Calleja, Eduardo, “Conspiraciones”, en Viñas, Ángel (ed.), *En el combate por la Historia. República, Guerra Civil y Franquismo*, Barcelona, Pasado y Presente, 2012, pp. 141-153.

<sup>59</sup> Aróstegui, Julio, “Socialismo de masas”, en *En el combate...* op. cit., pp. 155-168.

trágico que no era del todo previsible en aquella primavera de 1936<sup>60</sup>.

Por otro lado, la cuestión de la asimetría sigue siendo controvertida. El tratamiento de la violencia durante la Guerra Civil en un único apartado constituye en cierto modo una equiparación a nivel de una lectura heurística del contenido. No sólo transmite un mensaje aquello que aparece redactado en el texto, sino también la organización, el lugar que ocupa dentro de cada tema y unidad didáctica y los materiales utilizados. En este sentido, tratar la violencia en la retaguardia sublevada y la leal bajo el amplio apéndice de “la represión”, difumina la diametral diferencia entre ambas. El manual de Casals sí que recoge como consecuencia del golpe la desaparición fáctica del Estado republicano y la incapacidad de respuesta ante unas organizaciones obreras armadas y la disgregación de la soberanía entre actores locales y autónomos del poder estatal. Sin embargo, la cuestión de la represión la introduce dentro del heterogéneo apartado de “costes humanos”. Los costes humanos, además, son aducidos a la naturaleza propia de toda guerra, especialmente si es civil<sup>61</sup>. De nuevo, la asimetría entre las violencias de retaguardia no se aprecia, pese a que se resalte la sistematización de la represión en la postguerra por parte del Franquismo. Es llamativo que se mencione la matanza de Badajoz, pero únicamente como contrapunto a Paracuellos. Matanzas como la de Toledo, la carretera Málaga-Almería o la de Barcelona quedan totalmente invisibilizadas, así como sus autores. Nuevamente, algunos hechos quedan expuestos al servicio del relato, mientras que otros brillan por su ausencia. Más que comprender, parece que se busque equiparar. Hay, en este sentido, una gran cantidad de manuales que incluso siguen utilizando como válidos los recuentos de los hermanos Salas Larrazábal.

<sup>60</sup> Tapia, Reig, *Memoria de la Guerra Civil. Los mitos de la tribu*, Madrid, Alianza, 1999 p. 69.

<sup>61</sup> Esta confusión se remonta a las primeras obras escritas sobre el conflicto por parte de los propagandistas franquistas. Ver Babiano, José; Gómez Bravo, Gutmaro; Míguez, Antonio; Tébar, Javier, *Verdugos impunes...* op. cit., p. 87.

**Tabla 5:** Grado de actualización de diferentes cuestiones relacionadas con los avances realizados en el estudio de la violencia durante la Guerra Civil y el Franquismo

Año	Manual	Utiliza datos actualizados de la represión	Emplea como válidas las cifras de Salas Larrazábal
2016	Edelvives	No	No
	Anaya	No	Sí
	Oxford	Sí	No
	SM	No	Sí
	Editex	No	Sí
	Bruño	Sí	No
	Vicens Vives	Sí	No
	Santillana	Sí	No
	Casals	Sí	No
	Sí	55,5%	33,3%
No	44,5%	66,7%	

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la cronología de los acontecimientos queda deliberadamente borrosa en manuales como el de Editex. Si bien menciona la desarticulación de la soberanía y su difusión entre numerosos actores en la retaguardia republicana a raíz del golpe, extiende la violencia incontrolada hasta el final del conflicto. Atendiendo a las cifras, entre el 80 y el 95% de las ejecuciones extrajudiciales en zona leal se produjeron entre julio y diciembre de 1936. Coincidiendo la disminución de la violencia en retaguardia con la re-centralización del poder<sup>62</sup>. En el caso de la represión franquista, ésta queda expuesta no como una maquinaria sistematizada (como demuestran las instrucciones reservadas del golpe y la posterior dirección de Franco<sup>63</sup>), sino como una violencia espontánea y reactiva. La represión, nuevamente aquí, queda pobremente explicada como dispositivo de control social. Únicamente se afirma de ella, en el caso de la retaguardia sublevada, que fue “una forma de actuar con brutalidad para aterrorizar y hundir la resistencia del enemigo, y así facilitar el avance hacia Madrid”. Aunque cierta, esta afirmación se queda corta.

<sup>62</sup> Martín, José Luis, “Evolución política en la zona republicana. La difícil unión ante una guerra adversa”, en Viñas, Ángel (ed.), *En el combate...* op. cit., pp. 279-298.

<sup>63</sup> Preston, Paul, *El holocausto español...* op. cit., p. 425.

**Tabla 6:** Grado de actualización de diferentes cuestiones relacionadas con los avances realizados en el estudio de la violencia durante la guerra civil y el franquismo.

Año	Manual	Ofrece un apartado entero dedicado a la represión	¿En qué apartado lo engloba?
2016	Edelvives	No	Consecuencias de la guerra
	Anaya	No	Consecuencias de la guerra
	Oxford	Sí	Consecuencias de la guerra con subapartados para los diferentes repertorios punitivos
	SM	Si	Consecuencias de la guerra; represión y exilio
	Editex	No	Apenas le dedica una página entera entre la unidad de la guerra y la del franquismo
	Bruño	No	Consecuencias de la guerra
	Vicens Vives	Sí	Un apartado en la unidad didáctica del franquismo dedicada al exilio, la represión en el interior y la resistencia guerrillera
	Santillana	Sí	Un apartado en la unidad didáctica del franquismo dedicada al exilio, la represión en el interior y la resistencia guerrillera.
	Casals	Si	Ofrece un apartado dedicado en el bloque 11, sobre la dictadura franquista.
Total		55,5%	

Fuente: elaboración propia.

No da una respuesta a por qué se mantuvo durante toda la guerra la represión o por qué ésta fue tan brutal en zonas que cayeron en manos de los sublevados inmediatamente tras el golpe<sup>64</sup>.

La represión como dispositivo de control queda inarticulada en el discurso y apenas se intuye la implicación horizontal que tuvo. De esta manera, el trauma y la permeabilidad de la violencia en la sociedad queda desdibujada, lo que provoca que las demandas de la sociedad civil en torno a la “recuperación de la memoria” se acaben interpretando como rencores pasados de una guerra en la que “ambos contendientes” en mismo plano de legalidad, cometieron atrocidades, y cuyas heridas fueron simétricamente curadas.

Siguiendo con lo anterior, una cuestión pendiente es la de la colaboración y los apoyos sociales del régimen. Su lectura se sigue apoyando en variables socioeconómicas e ideológicas (que existieron, obviamente), pero desatiende las dinámicas de violencia generadas por la propia Guerra Civil. En este sentido, nuevamente se aprecia una desactualización en cuanto a la historiografía utilizada<sup>65</sup>, que nos sitúa frente a la última ba-

rrera aun no superada, la de la gradación de las responsabilidades y el peso de la participación popular en el fenómeno de violencia masiva<sup>66</sup>.

Se alude con asiduidad a la Ley de Responsabilidades Políticas como ley que fundamentaba la represión, pero no se señala la existencia de la política de incautación de bienes que vino asociada a la misma. Esto supone una traba a la hora de comprender las reclamaciones económicas de los afectados y sus descendientes, lo que genera interpretaciones populares descabelladas como la del puro interés pecuniario de los mismos. De los manuales consultados, únicamente un 22,2% de ellos ofrecen un apartado dedicado a cuestio-

los, *Lejos del frente. La guerra civil en la Rioja alta*, Ed. Crítica, Barcelona, 2006; Gómez Bravo, Gutmaro, *Geografía humana de la represión franquista. Del golpe a la guerra de ocupación (1936-1941)*, Madrid, Cátedra, 2017; Anderson, Peter, *¿Amigo o enemigo? Ocupación, colaboración y violencia selectiva en la guerra civil española*, Granada, Comares, 2017; Pérez Olivares, Alejandro, *Victoria y control en el Madrid ocupado. Los del Europa (1939-1946)*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2018.

<sup>64</sup> En este sentido es necesario acudir a trabajos pioneros como el de De Juana, Julio; Prada Rodríguez, Jesús (coords.), *Lo que han hecho en Galicia: violencia, represión y exilio, 1936-1939*, Barcelona, Crítica, 2006.

<sup>65</sup> En cuanto a cuestiones como la colaboración y los sistemas de información en el Franquismo, son referentes estudios como los siguientes: Gil Andrés, Car-

<sup>66</sup> Babiano, José; Gómez Bravo, Gutmaro; Míguez, Antonio; Tébar, Javier. *Verdugos impunes...* op. cit., p. 116; Algunos estudios pioneros a nivel europeo sobre estas cuestiones: Gross, Jan, *Vecinos: El exterminio de la comunidad judía de Jedwabne (Polonia)*, Barcelona, Crítica, 2002; Browning, Christopher, *Ordinary men. Reserve pólce batallion 101 and the final solution in Poland*, London, Penguin Books, 1992.

nes sobre el tiempo presente relacionados con la reparación a las víctimas de la Guerra Civil.

## CONCLUSIONES

En definitiva, se pueden extraer una serie de conclusiones:

- Pervivencia de mitos y proyecciones afectivas del pasado. Estas visiones desde el presente (en un diálogo constante desde la comparación acrítica) emborronan la comprensión del pasado. La educación crítica sobre el mismo se convierte en una herramienta de obligado uso para desarticular los discursos retóricos sobre ese pasado.
- La lectura ahistorizada del pasado: se prescinde de elementos cardinales del discurso histórico como el principio de causalidad y multifactorialidad. Las lógicas, dinámicas y tiempos de los procesos históricos quedan excluidas a favor de relatos morales que no articulan una comprensión metodológica de ese pasado. Dentro de este punto se podrían incluir interpretaciones inoperantes a un nivel historiográfico como “la teoría del empate moral” o la incorrecta secuencia cronológica “II República-Guerra Civil-Franquismo” que establecen muchos manuales.
- Desconexión entre los contenidos curriculares y las problemáticas emanadas de aquel tiempo histórico. Es decir, inexistencia de una Historia del tiempo presente. Esto convierte a la Historia no en un conocimiento dinámico, que ofrece respuestas a los interrogantes contemporáneos, sino un conocimiento estático e invariable<sup>67</sup>.
- Falta de transposición de la investigación historiográfica actualizada: Es notable el hecho de que un 33,3% de los manuales consultados establezcan como válidas unas cifras de represaliados (las de Salas Larrazábal) que fueron contestadas y desmontadas hace 22 años.
- Lectura teleológica de la Historia: el de-

terminismo y la inevitabilidad permean de manera velada si nos acercamos a una lectura holística del contenido. No es baladí, por ejemplo, que sólo un 44,4% de los manuales consultados hagan referencia o se detengan mínimamente en la trama civil del golpe militar. Los monárquicos alfonsinos, que posteriormente se apoyarían en la figura de Juan de Borbón (sobre todo a raíz del Manifiesto de Lausana), participaron logística y económicamente del golpe de Estado, pero este hecho no es beneficioso para una lectura finalista del pasado. Un ejemplo claro lo encontramos en la conveniencia que hallan muchos manuales en obviar las pretensiones restauracionistas de Alfonso XIII tras la victoria republicana del 12 de abril de 1931. De esta manera, se vincula el “talante conciliador” del monarca con su nieto, Juan Carlos I de Borbón, quien automáticamente hereda este espíritu por línea familiar.

Para concluir, y como afirman Pedro Millares y Cosme Gómez,

“los libros de texto son artefactos culturales clave para comprender las propuestas que provienen del poder para construir su concepto de identidad social, cultural y política”<sup>68</sup>.

Es por esto, que la enseñanza de la Historia debe ir más allá de la guía ofrecida por los libros de texto como instrumentos de encuadramiento social y trascender las lógicas morales, teleológicas, deterministas y ahistorizadas que muchas veces ofrecen.

<sup>67</sup> Para profundizar en la noción de “pasado petrificado”, acudir al maravilloso capítulo de: Gómez Ramos, Antonio, “Por qué importa el pasado (el espejo deformante de nuestros iguales)”, en Cruz, Manuel (comp.), *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*, Barcelona, Paidós, 2002, pp. 73-92.

<sup>68</sup> Miralles Martínez, Pedro; Gómez Carrasco, Cosme J., “Enseñanza de la Historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas”, *Historia y memoria de la educación*, 6 (2017), pp. 9-28.

## FUENTES

### Leyes

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

### Manuales escolares utilizados

- Prieto, Jaime, *Manual de Historia de España 2º de bachillerato*, Ed. Bruño, 2016, p. 276.
- VV.AA., *Análisis de los contenidos de los manuales de Historia de España*, Sevilla, Junta de Andalucía, 2014, p. 24.
- VV.AA., *Historia de España. 2º de Bachillerato*, p. 272, McGraw Hill, 2009.
- VV.AA., *La segunda república española*, Barcelona, Pasado y Presente, 2015, pp. 561-570.
- VV.AA., *Manual de Historia de España 2º de bachillerato*, p. 277, Ed. Anaya, Madrid, 2016.

### Prensa

- Alegre, Luis, “¿Qué fue la guerra civil? Nuestra historia explicada a los jóvenes”, *Eldiario.es*, 18 de junio de 2017.
- H Riaño, Peio, “Cautiva y desarmada, la ESO se olvida de la guerra civil”, *El Confidencial*, 30 de marzo de 2014.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Pilar, “Presencia y ausencia de la guerra civil y del franquismo en la democracia española. Reflexiones en torno a la articulación y ruptura del pacto de silencio”, en Aróstegui, Julio; Dogicheau, François (eds.), *Guerra Civil, Mito y Memoria*, Madrid, Marcial Pons, 2006, pp. 245-293.
- Alares López, Gustavo, “Celebrando a Clio. Conmemorar el pasado nacional en la España franquista”, en Cuadrado, Jara (ed.), *Las huellas del franquismo: pasado y presente*, Granada, Comares, 2019, pp. 239-256.
- *Análisis de los contenidos de los manuales de Historia de España*, Sevilla, Junta de Andalucía, 2014.
- Anderson, Peter, *¿Amigo o enemigo? Ocupación, colaboración y violencia selectiva en la guerra civil española*, Granada, Comares, 2017.
- Aróstegui, Julio (coord.), *Franco: la represión como sistema*, Barcelona, Flor de Viento, 2012.
- “Traumas colectivos y memorias generacionales: el caso de la guerra civil”, en Aróstegui, Julio; Godicheau, François, *Guerra Civil. Mito y memoria*, Madrid, Marcial Pons, 2006, pp. 58-92.
- Babiano, José; Gómez Bravo, Gutmaro; Míguez, Antonio; Tébar, Javier, *Verdugos impunes. El franquismo y la violación sistémica de los derechos humanos*, Barcelona, Pasado y Presente, 2018.
- Blanchard, Pascal et Veyrat Masson, Isabelle (dirs.), *Les guerres de mémoires. La France et son Histoire*, Paris, La Découverte, 2010.
- Box, Zira, *España, año cero. La construcción simbólica del franquismo*, Madrid, Alianza, 2010.
- Brittan, Diane F., “Historia pública y memoria pública”, *Ayer*, 32 (1998), pp. 147-162.
- Bronislaw, Baczko, *Los imaginarios sociales: memorias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, 1984.
- Browning, Christopher, *Ordinary men. Reserve police battalion 101 and the final solution in Poland*, London, Penguin Books, 1992.

- Costa Sánchez, Fernando, “La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva”, *Pasado y Memoria*, 8 (2009), pp. 267-286.
- De Espinosa Lamo, Emilio, “La normalización de España. España, Europa y la modernidad”, *Claves de razón práctica*, 111 (2011), pp. 4-17.
- De Juana, Julio; Prada Rodríguez, Jesús. (coords.), *Lo que han hecho en Galicia: violencia, represión y exilio, 1936-1939*, Barcelona, Crítica, 2006.
- De La Asunción Criado, Ana, *La enseñanza actual del Franquismo en el aula de Segundo de Bachillerato*, Trabajo Fin de Máster, Madrid, UAM, 2016.
- Díez Gutiérrez, Enrique J., “Análisis de los textos escolares de Historia. Estudio de caso sobre la posguerra civil española”, *Revista hist.edu.latinoam*, 16 (2011), pp. 87-118.
- “La memoria democrática en la escuela”, *Anuario de Hespérides. Investigaciones científicas e innovaciones didácticas*, 25-26 (2018), pp. 65-82.
- *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*, Madrid, Plaza & Valdés, 2020.
- Espinosa Maestre, Francisco, “Historia, memoria y olvido: la represión franquista” en Espinosa Maestre, Francisco (ed.), *Contra el olvido. Historia y memoria de la guerra civil*, Barcelona, Crítica, 2006, pp. 171-204.
- *Violencia roja y azul. España 1936-1950*, Barcelona, Crítica, 201.
- Gil Andrés, Carlos, “Vecinos contra vecinos. La violencia en la retaguardia riojana durante la Guerra Civil”, *Historia y Política*, 16 (2006), pp. 109.130.
- *Lejos del frente. La guerra civil en la Rioja alta*, Barcelona, Crítica, 2006.
- Gómez Bravo, Gutmaro, *Geografía humana de la represión franquista. Del golpe a la guerra de ocupación (1936-1941)*, Madrid, Cátedra, 2017.
- Gómez Bravo, Gutmaro; Pérez Olivares, Alejandro, “Las lógicas de la violencia en la guerra civil. Balances y perspectivas historiográficas”, *Studia Histórica*, 32 (2014), pp. 251-262.
- Gómez Ramos, Antonio, “Por qué importa el pasado (el espejo deformante de nuestros iguales)”, en Cruz, Manuel (comp.), *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*, Barcelona, Paidós, 2002, pp. 73-92.
- Gómez, Cosme Jesús; Ortuña, Jorge; Molina, Sebastián, “Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI”, *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 6 (2014), 11, pp. 5-27.
- González Calleja, Eduardo, “Conspiraciones”, en *En el combate por la Historia. República, Guerra Civil y Franquismo*, Barcelona, Pasado y Presente, 2012, pp. 141-153.
- “La violencia y sus discursos: los límites de la ‘fascistización’ de la derecha española durante el régimen de la Segunda República”, *Ayer*, 71, (2008), pp. 85-116.
- “Revisando el revisionismo. A propósito del libro 1936. Fraude y violencia en las elecciones del Frente Popular”, *Historia Contemporánea*, 58 (2018) pp. 851-881.
- González Cortés, Juan R., “Prisioneros del miedo y el control social: El campo de concentración de Castuera”, *Hispania Nova*, 6 (2006).
- Gross, Jan, *Vecinos: El exterminio de la comunidad judía de Jedwabne (Polonia)*, Barcelona, Crítica, 2002.
- Hernández Sánchez, Fernando, “La enseñanza de la Historia del presente en la España actual. Entre el agujero negro y el relato intencional”, *Studia histórica*, 32 (2014), pp. 57-74.
- *El bulldozer negro del general Franco. Historia de España en el siglo XX para la primera generación del XXI*, Barcelona, Pasado y Presente, 2016.

- “Donde habita el olvido: las impregnaciones del Franquismo en los pliegues de la educación española del siglo XXI”, *Historia Actual Online*, 56 (2021), pp. 139-150.
- Hernández Sánchez, Fernando; Pes, Alessandro, “Sin futuro no existe el pasado. Diálogo en torno a la enseñanza de la Historia y la ciudadanía”, *Segle XX. Revista catalá d’història*, 12 (2019) pp. 139-163.
- Judt, Tony, “Desde La Casa De Los Muertos: Un Ensayo Sobre La Memoria Europea Contemporánea”, *Claves De Razón Práctica*, 166 (2006), pp. 4-14.
- Juliá, Santos (coord.), *Víctimas de la Guerra Civil*, Madrid, Temas de Ayer y de Hoy, 1999.
- Lozano, Álvaro, *El Holocausto y la cultura de masas*, Madrid, Melusina, 2010.
- Manners, Ian; Murray, Philomena, “The End of a Noble Narrative? European Integration Narratives After the Nobel Peace Prize”, *Journal of Common Market Studies*, 54/1 (2016), pp. 185-202.
- Miralles Martínez, Pedro; Gómez Carrasco, Cosme J., “Enseñanza de la Historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas”, *Historia y memoria de la educación*, 6 (2017), pp. 9-28.
- Moreno Andrés, Jorge, “La vida social de las fotografías de represaliados políticos durante el Franquismo”, *Anales del Museo Nacional de Antropología*, 16 (2014), pp. 83-103.
- Pérez Garzón, Juan Sisinio, “¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?”, *Historia Educación*, 27 (2008), pp. 37-55.
- “Memoria e Historia: reajustes y entendimientos críticos”, *Ayer*, 186 (2012), pp. 249-261.
- Pérez Olivares, Alejandro, *Victoria y control en el Madrid ocupado. Los del Europa (1939-1946)*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2018.
- Rodrigo, Javier, “Los mitos de la derecha historiográfica. Sobre la memoria de la Guerra Civil y el revisionismo a la española”, *Historia del presente*, 3 (2004), pp. 185-195.
- *Cruzada, paz, memoria. La guerra civil en los relatos*, Granada, Comares, 2013, p. 110.
- Ruiz Torres, Pedro, “Los discursos de la memoria histórica en España”, *Hispania Nova*, 7 (2007).
- Salas Larrazábal, Ramón, *Pérdidas de la Guerra*, Barcelona, Planeta, 1977.
- Santamaría Colmenero, Sara, *La querrela de los novelistas. La lucha por la memoria en la literatura (1990-2010)*, Valencia, PUV, 2020.
- Sevillano Calero, Fernando, “La Construcción de la Memoria y el Olvido en la España Democrática”, *Ayer*, 52 (2003), pp. 298-319.
- Tapia, Reig, *Memoria de la Guerra Civil. Los mitos de la tribu*, Madrid, Alianza, 1999.
- Todorov, Tzvetan, *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*, Barcelona, Península, 2000.
- Traverso, Enzo, *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*, Madrid, Marcial Pons, 2000.
- Tuñón de Lara, Manuel; Aróstegui, Julio; Viñas, Ángel; Cardona, Gabriel; Bricall, Josep M., *La Guerra Civil 50 años después*, Madrid, Labor, 1986.
- Venegas, Alberto, “Aesthetic uses of the past and limits in the reconstruction of historical spaces inside a videogame”, *Culture and History Digital Journal*, 9 (2020), pp. 1-9.
- Voss, James, *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrotu, 2004, pp. 101-120.

