

Valls, Rafael; Parra, David; Fuertes, Carlos

Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español

Clío & Asociados

2017, nro. 25, p. 8-21

Valls, R.; Parra, D.; Fuertes, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. Clío & Asociados (25), 8-21. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8625/pr.8625.pdf

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español.¹

por *Rafael Valls, David Parra y Carlos Fuertes*

Universidad de Valencia, España

rafael.valls@uv.es, david.parra@uv.es, carlos.fuertes@uv.es

Recibido: 15/09/2017 - Aceptado: 29/09/2017

Resumen

En este estudio se analiza la forma en que los “tiempos difíciles” de la reciente historia española (la Guerra Civil y la dictadura franquista, 1936-1975) han sido tratados tanto en los manuales escolares de historia como en el interior de las aulas, estableciendo, por una parte, los avances historiográficos y didácticos conseguidos y, por otra, las actuales insuficiencias y deficiencias de tales planteamientos desde la perspectiva de un tratamiento realmente democrático y reconciliatorio de los mismos. Los avances han sido muy lentos, tanto en las representaciones sociales del conjunto de la sociedad española como en su presentación escolar. Todo ello permite afirmar que esta cuestión sigue siendo, como en numerosos otros ejemplos internacionales de uno y otro hemisferio, un asunto conflictivo, problemático y candente. No existen, posiblemente, soluciones fáciles a estos conflictos de larga duración y configuración, pero parece imprescindible que, desde la escolarización básica, tengan que ser atendidos debidamente para colaborar en la creación de una ciudadanía democrática y responsable de sus devenires.

Palabras claves

tiempos históricos conflictivos, enseñanza de la historia y reconciliación, manuales escolares, enseñanza de la historia

The conflicting historical issues and their school approach: a Spanish example.

Abstract

This investigation analyses the way the “difficult times” in recent Spanish history have been dealt with in school textbooks and in the classrooms, establishing, on the one hand, the historiographic and didactic advances and, on the other, the present shortcomings and deficiencies of such approaches from the perspective of a really democratic and reconciliatory treatment. In summary, the representation of the period between 1931 and 1975 in history textbooks has changed in many ways, and often in positive ones. These changes took place over the last twenty-five years but accelerated during the past fifteen. However, the most problematic aspects—those linked, on the one hand, to violence and repression, especially during the civil war and the Franco period, and, on the other, to the legal process of reconciliation between Spaniards after the Francoist dictatorship—have been paid the least attention and introduced last, and only partially, in the history textbooks. This last is the aspect that we believe, because of its enormous importance, has been tackled in the least satisfactory way.

Keywords

conflictive historic times, history teaching and reconciliation, textbooks, history teaching

Introducción

El periodo más conflictivo y dramático de la historia española del siglo XX es, sin duda, el de la Guerra Civil y el de la dictadura franquista². Esta característica ha hecho que también sea uno de los temas más delicados a la hora de tratarlo en los manuales de historia. La visión profundamente maniquea con la que aquellos años fueron abordados durante el franquismo (1939-1975) ha sido ya superada en la actualidad y los manuales ofrecen tanto una serie de datos imprescindibles para la reconstrucción histórica de tal periodo como también una interpretación mucho más matizada y acorde con la que actualmente es aceptada por la mayor parte de la comunidad científica de los historiadores. Antes de exponer las características principales del tratamiento escolar de este proceso, conviene que abordemos, aunque sea muy someramente, el contexto político en el que este profundo cambio interpretativo se fue haciendo posible.

Durante los momentos iniciales de la conocida como *transición a la democracia*, en 1977 exactamente, se realizó un pacto entre el conjunto de las distintas fuerzas políticas españolas basado en un doble compromiso. Se trataba, por una parte, de no utilizar la Guerra Civil ni la dictadura franquista como objeto de confrontación política o ideológica y, por la otra, de aplicar una amnistía general, sin ninguna petición de justicia retroactiva, respecto de las posibles responsabilidades políticas o criminales en las que hubiesen podido incurrir los protagonistas de toda esa etapa histórica. En este pacto fueron las fuerzas antifranquistas las que adoptaron una actitud política más generosa, ya que fueron ellas las que de manera más dura y prolongada habían sufrido la represión y las que, además, no habían recibido ninguna reparación de ningún tipo que, de manera muy distinta, sí que habían recibido, desde el primer momento, las víctimas del bando franquista. Esta actitud posiblemente tuvo también sus efectos negativos en la aún difícil recuperación política de la memoria y del honor de las personas represaliadas por el franquismo.

Hubo que esperar hasta finales de 2002, 27 años exactamente después de la muerte del dictador Franco, para que todos los partidos del parlamento español aprobasen una resolución en la que, por una parte, se condenaba el uso de la violencia para imponer convicciones políticas y establecer regímenes totalitarios (en clara referencia a los orígenes de la Guerra Civil) y en la que, por la otra, se reconocía moralmente a todas las víctimas de tal guerra y a los represaliados por la dictadura franquista. Con anterioridad a esta fecha, el conservador Partido Popular, en el Gobierno entre 1996 y 2004, se había negado a aceptar tal tipo de resoluciones. Sólo a finales de 2007, durante un gobierno socialista y tras larguísimos debates parlamentarios, se logró aprobar la popularmente conocida como ley de la memoria histórica, que daba cumplimiento a muchas de las demandas sociales existentes sobre las cuestiones pendientes respecto de una reconciliación más real y completa dentro de la sociedad española³.

Sin embargo, también es cierto que los historiadores, durante estos últimos 40 años, han investigado sin cortapisas este mismo periodo y las publicaciones, tanto sobre la Guerra Civil como sobre el franquismo, han sido numerosas y han aportado importantes conocimientos, estableciendo numerosos hechos factuales e interpretaciones que hoy son mayoritariamente aceptadas por la casi totalidad de la comunidad historiográfica profesional española⁴.

Antes de abordar la forma en que los manuales actuales de historia tratan el periodo comprendido entre 1931 y 1975, esto es, el que abarca la II República española (1931-1939), la Guerra Civil (1936-1939) y la Dictadura Franquista (1939-1975), al que añadiremos un cuarto apartado sobre la España actual, es necesario establecer las pautas generales de su tratamiento tanto en los manuales franquistas como en los de los años iniciales de la transición a la democracia.

Los manuales del Franquismo (1938-1975)

Los diversos programas escolares de historia de la larga dictadura franquista apenas si experimentaron cambios en sus casi cuarenta años de duración. La necesidad de legitimar la sublevación militar y su posterior victoria militar comportaba, de manera prácticamente ineludible, la de demonizar todos los intentos reformistas realizados a lo largo de la II República y también a sus protagonistas. La totalidad de las actuaciones desarrolladas durante el periodo republicano es

calificada reiteradamente como “antinacional, anticatólica, extranjerizante, separatista, marxista, bolchevique y provocadora de desastres, desordenes y crímenes”. Tal tipo de comportamiento es el que, según los manuales franquistas, provocó, de manera inevitable, la necesidad de “recuperar el auténtico ser histórico de España” mediante lo que estos manuales denominaron unas veces como *Guerra de Salvación* y, en otras ocasiones, como *Guerra de Liberación y Cruzada*.

Los manuales de la época franquista apenas si ofrecen datos históricos detallados de la II República y de la Guerra Civil, reduciéndose su exposición a un juicio valorativo descalificatorio del conjunto del periodo republicano, omitiendo tanto los nombres de sus principales protagonistas y de sus pretensiones reformistas, evitando, incluso, la realización de una mínima estructuración de este periodo que pudiera facilitar la comprensión de su desarrollo por parte del alumnado (Valls, 1984; Álvarez Osés et al, 2000).

La Guerra Civil tampoco está apenas desarrollada en esos manuales, que suelen realizar una presentación totalmente maniquea de la misma, quedando reducida casi exclusivamente a una valoración muy negativa del bando republicano (“todo era desorden y anarquía”) y a una exaltación mítica de los sublevados (“todo lo que de sano quedaba en la sociedad”).

En estos manuales no se dice nada respecto de la represión y la violencia ejercidas durante la Guerra Civil por los sublevados ni de la represión realizada durante el franquismo inicial. Tampoco se aborda el numeroso exilio provocado al finalizar la guerra ni de las grandes penurias, de todo tipo, sufridas por gran parte de la población española durante los decenios de 1940 y 1950.

La necesidad del franquismo de legitimarse mediante su victoria militar y de considerar que la Guerra Civil fue necesaria e inevitable hizo que los manuales apenas cambiasen durante los cuarenta años de esta dictadura. Sólo a partir de 1970, ya en el periodo final de la dictadura, se comenzó a introducir el periodo republicano con algún detalle respecto de los principales partidos políticos del momento y de sus más destacados líderes.

Hubo que esperar hasta 1975 para que los programas oficiales aceptasen el uso del concepto de “*Guerra de España*” para referirse a la Guerra Civil, concepto que no llegó a ser de uso habitual, en los manuales de historia, hasta algunos años después. Sólo en algunos manuales, de manera excepcional, se ponía de manifiesto las positivas intenciones reformadoras de la II República, aunque inmediatamente se añadía que ésta “pronto se inclinó claramente hacia el sectarismo y la anarquía”. De la Guerra Civil se decía, en algunos de los manuales de los años finales del franquismo, que en ella había habido “actos de heroísmo por ambas partes”. También se empezaba a manifestar que el franquismo inicial había supuesto un “periodo de difícil conciliación interior”. Igualmente se empezaba a citar la intervención extranjera en los dos bandos contendientes en la Guerra Civil y a nombrar la existencia de un importante exilio exterior, de tipo cultural principalmente, como consecuencia de la victoria franquista (Gastaminza y Arenaza, 1970:285-301).

Los manuales de la Transición democrática (1975-1985)

Durante los años finales de los setenta y los iniciales de la década de los ochenta, la interpretación predominante siguió siendo de carácter marcadamente valorativo, y todavía poco factual, aunque en aquellos momentos el enfoque principal ofrecido por los manuales se centró, por una parte, en la aceptación de una culpabilidad general compartida por todos los españoles en el inicio y desarrollo de la Guerra Civil y, por otra, en la exhortación a que algo semejante “nunca más” debería producirse.

El análisis realizado respecto de la II República comenzó a ser más amplio y también más ponderado, en el sentido que se destacaba tanto su propuestas reformistas y modernizadoras como las enormes dificultades con que se encontró a la hora de realizarlas: “(sus propuestas de crear un) estado democrático, regionalista, laico y abierto a amplias reformas sociales... fueron obstaculizadas tanto por las presiones obreras... como por los partidos de derechas... y los católicos”.

En los manuales de estos años de la transición política, en la segunda mitad de los años setenta, comienza ya a ser frecuente el uso del concepto de “Guerra Civil”, aunque éste coexista con el

franquista de “Alzamiento” con el que se hacía referencia a la sublevación militar. En el mismo sentido, ya suele ser habitual la denominación de los bandos enfrentados como “nacionales” (para referirse a los sublevados, pero ahora se entrecomilla la denominación o se anota que esa era la forma en que los sublevados se autodefinieron) y “republicanos” (que a lo largo del franquismo habían sido denominados, de forma despectiva, casi exclusivamente como “rojos”).

La represión ejercida durante la Guerra Civil comienza a estar presente en los manuales, de manera muy escueta, y se atribuye en mayor medida a los republicanos que a los sublevados. La durísima represión realizada durante la dictadura franquista está muy escasamente insinuada. También es en estos años cuando la referencia a Guernica, tanto a la ciudad vasca bombardeada por la aviación alemana como a la famosa pintura de Pablo Picasso, que se había convertido en uno de los principales lugares de la memoria republicana y que había sido censurada por el franquismo, comienza a tener presencia en los manuales escolares, convirtiéndose en una de las imágenes más frecuentes en los capítulos dedicados a la Guerra Civil. En estos manuales, la pintura de Picasso es objeto de interpretaciones relativamente diversas que van desde su valoración como símbolo de la barbarie de las guerras en general a una denuncia más particularizada de los sufrimientos de la sociedad civil en las guerras modernas o de la población republicana española más en particular. En algún manual posterior, el Guernica de Picasso es analizado complementariamente como testimonio de la Guerra Civil y como instrumento de la reconciliación entre los españoles (Tusell, 1996:318-321).

En estos manuales ya suelen destacarse tanto las dificultades y sufrimientos de la sociedad española de los primeros decenios del franquismo como los movimientos sociales y políticos españoles de oposición a la dictadura a partir de los años cincuenta (Mañero et al, 1976).

De manera más excepcional, algunos manuales de estos años dieron una interpretación puntualmente distinta. En unos casos, realizando una reivindicación más profunda de la II República y de su proyecto reformista y modernizador de la sociedad española de los años treinta y, en otros, desarrollando una mayor crítica en relación con la dictadura franquista y su carácter represor (Valdeón et al, 1977). Otros manuales, por el contrario, siguieron manteniendo las principales pautas interpretativas más características de principios de los años setenta, sin apenas ningún cambio significativo (Plans et al, 1977; Garmendia y García, 1977).

Los manuales recientes (1990-2015)

Sólo los manuales escritos durante los años noventa y los años iniciales del siglo XXI empezaron a dar una visión tanto de la II República como de la Guerra Civil y del franquismo mucho más factual que valorativa, con datos contrastados y acordes con las investigaciones historiográficas desarrolladas en las últimas décadas, incluyendo informaciones hasta ahora ausentes de los manuales escolares, especialmente las relacionadas con la violencia y la represión habidas durante la Guerra Civil y, aún más, durante la larga dictadura franquista.

En esta reciente generación de manuales de historia para la educación secundaria, la II República es analizada teniendo en cuenta las dificultades existentes tanto en el contexto internacional de los años treinta como en las particulares condiciones políticas españolas, marcadas en estos años por una fuerte conflictividad social y las fuertes discrepancias existentes dentro de la sociedad española respecto de la modernización de sus estructuras.

Las nuevas aportaciones historiográficas incorporadas a los manuales escolares ponen en entredicho la anteriormente proclamada paridad en el reparto de responsabilidades en el inicio de la Guerra Civil, destacando, mediante abundantes fuentes documentales, el carácter antidemocrático y antisocial de los grupos impulsores del golpe cívico-militar de 1936 y de los sustentadores de la posterior dictadura franquista. Se destaca, igualmente, las notables diferencias existentes entre la represión desarrollada por cada uno de los bandos contendientes, en este caso mediante una detallada información cuantitativa ampliamente contrastada.

El periodo franquista es objeto de un detallado estudio que suele incluir tanto su controvertida definición (sistema totalitario, dictadura militar, Estado fascista) como las fases en que suele ser periodizado. Se aborda igualmente sus principales características, entre las que se anota su carácter

profundamente represor, al tiempo que se destaca la existencia de una continuada oposición al mismo, tanto social como política, y de distinta intensidad según las circunstancias, protagonizada por una parte de la sociedad española.

Las preguntas, cuestiones o pequeñas investigaciones que se proponen a los alumnos en los manuales de este período suelen abordar los distintos aspectos tratados en cada uno de los apartados en que se estructura todo este periodo. Las más frecuentes están orientadas a que el alumnado resuma o realice una síntesis de la información presente en el manual, sea en el texto redactado por sus autores, sea a partir de las abundantes fuentes documentales incluidas en los manuales. Esta orientación es la que predomina en los manuales de educación secundaria de las grandes editoriales, tanto en los de Bachillerato (alumnos de 17-18 años) como en los de la Educación Secundaria Obligatoria (alumnos de entre 12 y 16 años), aunque en estos últimos suele aparecer ocasionalmente, fruto de la mayor presencia de un enfoque historiográfico vinculado a la llamada historia de la vida cotidiana y de una orientación didáctica más participativa, otro tipo de preguntas y de pequeñas investigaciones que conllevan un mayor grado de implicación personal o familiar del alumnado. Pueden servir de ejemplo de estas nuevas orientaciones las dos actividades que citamos a continuación: “Recopila información sobre algún hecho acaecido en tu localidad durante la Guerra Civil y elabora un breve informe sobre el mismo” (Prats et al, 1998:259) o “Imagina la situación de una familia republicana que se viera obligada a marchar al destierro y escribe una breve redacción sobre este tema” (Santacana y Zaragoza, 1994:167). En los manuales escolares más innovadores, que preconizan un tipo de enseñanza más reflexivo y problematizador y que cuentan con una menor aceptación entre los docentes, este tipo de cuestiones aparece con mayor frecuencia. Puede servirnos de ejemplo la propuesta de investigación formulada por uno de estos manuales mediante el uso de las fuentes orales familiares. Entre las cuestiones planteadas sobre las experiencias de su familia en la Guerra Civil y durante el franquismo figuran las siguientes: “¿Sufrieron o fueron testigos de algún tipo de represión por motivos políticos o religiosos?, ¿se consideraron perdedores o vencedores al finalizar la Guerra Civil?, ¿se exiliaron ellos o alguna persona conocida? o ¿sufrieron algún tipo de represión al finalizar la guerra? (Caba et al, 2001:31). Este mismo manual, al estudiar la dictadura franquista, plantea algunas preguntas de similar orientación como, por ejemplo: “Pregunta a tus abuelos y a tus padres si participaron en alguna manifestación, huelga o reunión política durante la dictadura. Pregúntales también por los motivos y cuáles eran sus sensaciones al participar en actividades prohibidas” (Caba et al, 2001:112).

Los manuales de bachillerato publicados a partir de la segunda mitad de los noventa son los primeros que, además de la cuantificación precisada de las víctimas de la guerra, realizan una descripción suficiente de las formas en que esta represión se llevó a cabo en sus distintas variantes. Son también los que atienden de una manera más detallada al drama de los refugiados y del exilio. Igualmente son los que con mayor intensidad se preocupan de confrontar las distintas visiones e interpretaciones habidas sobre la Guerra Civil y, a través de diversos textos coetáneos y de algunos de los medios propagandísticos empleados por los bandos contendientes (carteles y canciones, fundamentalmente) plantear una serie de cuestiones e interrogantes al alumnado. El anterior análisis sobre la represión durante la Guerra Civil tiene su continuación a la hora de estudiar el franquismo, especialmente en la década de los años cuarenta, y se aportan los datos de los presos políticos durante este decenio, realizándose una descripción de las principales formas de represión desarrolladas por el régimen franquista. Manuales como el coordinado por Tusell, tras suministrar también los datos cuantitativos sobre la represión franquista, sintetizaban su descripción con una afirmación tan contundente como la de “lo peor del franquismo fue su política represiva” (Tusell et al, 1996:327).

La forma concreta en que los manuales escolares de los años noventa y primera década del siglo XXI abordan el estudio del periodo comprendido entre la II República española y la posterior transición a la democracia no ha suscitado especiales debates educativos. La progresiva transformación de la interpretación histórica ofrecida por los manuales se ha basado en un tratamiento cada vez más factual e historiográficamente documentado de las características de este difícil periodo, evitando las valoraciones apriorísticas del mismo, así como las exaltaciones y

demonizaciones de que fue objeto durante la dictadura franquista. Los dos elementos que han guiado este progresivo cambio, desde los inicios de la transición a la democracia, han sido, fundamentalmente, la necesidad de atenerse al rigor del análisis histórico y el deseo de impulsar y de fortalecer la democracia como valor básico y como el mejor sistema de convivencia civilizada entre las distintas opiniones y sensibilidades presentes en la sociedad, en este caso la española.

Los manuales actuales (2016-2017)

Un análisis de la más reciente generación de manuales, los publicados en 2016 bajo el paraguas de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), nos permite apreciar tanto la profundización de algunos de los cambios historiográficos y didácticos iniciados a partir de los años noventa como las notables insuficiencias que aún pueden apreciarse en ambos planos (Fuertes Muñoz, en prensa). Centrando nuestra atención en las unidades didácticas sobre la dictadura franquista en los manuales de 2º de Bachillerato de las grandes editoriales (Vicens Vives, Anaya, Santillana y SM), debe destacarse la riqueza de algunas de las actividades de reflexión e indagación, así como la mayoritaria inclusión de preguntas específicas sobre las fuentes. En cuanto a la relación con el alumnado, hemos apreciado la existencia de ocasionales actividades encaminadas a indagar en sus ideas previas sobre el franquismo, así como, de forma destacada, el creciente recurso a las fuentes digitales y audiovisuales y la existencia de apelaciones a destacados problemas del presente que conectan con el periodo de la dictadura, tales como el debate sobre la “memoria histórica” en España, la situación actual del Sahara Occidental (colonia española hasta 1975) o las migraciones y exilios contemporáneos (Álvarez Rey et al, 2016; Fernández Ros et al, 2016; Pereira Castañares et al, 2016).

Sin embargo, estos elementos deben entenderse como excepciones u oasis puntuales dentro de un panorama general en el que siguen predominando rasgos que en absoluto potencian un aprendizaje crítico y significativo de la historia del franquismo, si bien se hayan detectado diferencias entre los distintos manuales, debiendo matizar de forma más destacada este diagnóstico para el caso de Vicens Vives. En cualquier caso, por encima de todo, los manuales analizados muestran un claro predominio de un modelo de enseñanza de la Historia de tipo expositivo-memorístico-pasivo. La problematización de los contenidos es, en este sentido, del todo insuficiente. Las fuentes y actividades utilizadas, aunque en líneas generales muy numerosas y puestas en valor, no son suficientemente aprovechadas. Es particularmente desalentadora la inexistencia casi total de actividades colectivas y de preguntas-guía, así como el abrumador predominio de las actividades de reproducción mecánica y reelaboración del contenido del manual. En cuanto a las fuentes incluidas en los manuales, debe lamentarse, entre otras cosas, la continuidad de una escasa consideración de la imagen como “documento”, así como el frecuente desaprovechamiento de estas y del resto de fuentes mediante las actividades. Pese a la existencia de ciertas excepciones y avances como los comentados, las unidades didácticas sobre el franquismo transmiten una idea de ciencia histórica cerrada y no trabajan suficientemente la relación con el alumnado.

Tampoco podemos extraer un panorama optimista en lo relativo a los enfoques epistemológicos, habiendo constatado la continuidad, en claro contraste con las investigaciones históricas, de un modelo narrativo-historiográfico caracterizado por la centralidad de la macro-historia política y económica y el escaso avance de la historia sociocultural sobre el franquismo, en claro contraste con las numerosas investigaciones sobre el tema (Gracia y Ruiz, 2001; Saz, 2004; Del Arco et al, 2013). Un modelo, mucho más marcado en el caso de Anaya (García de Cortázar et al, 2016), en el que apenas tendrían cabida la historia de las mujeres y las relaciones de género, la problematización de la identidad nacional como fenómeno histórico o las actitudes y experiencias de la gente corriente que vivió bajo el franquismo. Pese a la aparente superación de las explicaciones más rígidas y monocausales, el análisis realizado nos ha permitido apreciar, asimismo, la continuidad de diversos reduccionismos explicativos asociados a dicha concepción tradicional de la historia.

Por último, esta aproximación nos ha permitido también comprobar la preocupante continuidad de visiones insuficientemente críticas de la dictadura franquista. Ciertamente, nos hallamos ante el

problema de una importante dificultad para localizar dichas insuficiencias. No en vano, en los cuatro manuales encontramos un discurso ponderado, con un reconocimiento claro del carácter dictatorial y represivo del franquismo. Al tiempo, brillan por su ausencia las afirmaciones exaltadoras o justificadoras de la dictadura y se observa una superación de gran parte de la narrativa historiográfica franquista, al menos en sus formas más explícitas. Sin embargo, la existencia de visiones superficiales, descriptivas y pretendidamente asépticas, con una problemática falta de detalle, reflexión y problematización, siguen dificultando una comprensión compleja e inequívocamente crítica del franquismo. Ello lleva en ocasiones, incluso, a que, ante su falta de cuestionamiento explícito, los manuales puedan seguir contribuyendo a la reproducción de determinados discursos legitimadores del franquismo difundidos aun hoy en canales de socialización extra-escolares como los medios de comunicación o la familia.

La enseñanza de la historia de los tiempos difíciles recientes en el aula: la visión del alumnado y la del profesorado

Conocer lo que realmente acontece en el interior de las aulas es una tarea ardua, que requiere de abundantes medios materiales y de tiempo disponible. En nuestra investigación hemos complementado el análisis de los manuales escolares con la visión que los alumnos y el profesorado tienen de lo que sucede dentro de las aulas, así como los conocimientos adquiridos y las valoraciones que el alumnado que ya ha finalizado la secundaria tiene de tales clases de historia. Para ello nos hemos valido de una encuesta compuesta, en su primera parte, por una serie de ítems relacionados con los conocimientos respecto de los temas analizados (en el caso de los alumnos) o de la importancia concedida a los mismos (en el caso del profesorado), que tenían que ser valorados en una escala de 1 a 5, y por una segunda parte constituida por una serie de preguntas de contestación más abierta relacionadas con el tratamiento didáctico de estos temas, con sus posibles finalidades educativas y con sus propuestas de mejora si lo consideraban pertinente. Todas las encuestas y entrevistas fueron realizadas en los primeros meses del año 2008.

La muestra analizada ha sido de 68 alumnos universitarios que acabaron sus estudios secundarios en los cinco anteriores años. Los profesores de secundaria encuestados han sido 20, todos ellos con una experiencia docente superior a los veinte años y profesores en activo en centros de educación secundaria. Cuatro de estos profesores fueron entrevistados posteriormente, a partir de un guión abierto.

Uno de los resultados más sorprendentes de las respuestas de los alumnos es el elevado porcentaje (28,5%) que manifiesta no haber estudiado durante la educación secundaria obligatoria los temas objeto de esta investigación. La causa principal de esta situación es exclusivamente, según los alumnos, la del muy extenso programa del curso en que se debían estudiar estos temas (historia general “mundial” y de España, desde la prehistoria hasta la actualidad), que impidió que se llegase a los últimos temas del programa, que son aquellos sobre los que se realiza nuestra investigación.

La primera constatación que podemos establecer es la de los escasos conocimientos recordados por los alumnos sobre estos temas, especialmente por lo que se refiere a la II República, que obtiene la media más baja de los cuatro temas analizados.

En relación con la Guerra Civil, cabe destacar el relativo mayor recuerdo-conocimiento que los alumnos reflejan respecto de las características de la sublevación militar (y de los principales militares que la impulsaron), así como de su dimensión internacional (destacada en los programas del pasado decenio) y de los aspectos relacionados con la represión y la violencia en ambos bandos, lo que podría interpretarse como una cierta contaminación de estos resultados, producto no tanto de sus estudios secundarios sino de los universitarios, pero esta es una cuestión que no hemos podido precisar suficientemente.

El periodo franquista es el mejor recordado por los alumnos ya que, en su conjunto, es el que recibe puntuaciones más altas. También en esta ocasión los aspectos relacionados, por una parte, con la represión, la violencia y el exilio (aunque este último en menor medida que los anteriores) y, por otra, con el hambre y la miseria de gran parte de la población durante los años 40 y 50, obtienen resultados elevados en sus distintas variantes. Otro tanto ocurre con los cambios sociales y

económicos ocurridos a partir de los años sesenta y también con los conocimientos del alumnado respecto de los movimientos de oposición al franquismo, que es un aspecto que, a pesar de su relativamente reciente incorporación a los manuales, ha logrado ya estar presente entre los conocimientos recordados por el alumnado.

Respecto del proceso español de transición democrática llama la atención, por una parte, que la mayor puntuación la obtenga el propio proceso de democratización, pero que, a la vez, de forma parcialmente contradictoria, las dificultades de tal proceso y los intentos de paralizarlo o de impedirlo reciban la puntuación más baja de todo el apartado. Estos resultados ¿podrían interpretarse como fruto de una imagen poco crítica, y de alguna manera autocomplaciente, transmitida por los manuales (y tal vez también por una gran mayoría de los *mass-media*) respecto del conjunto del proceso de la transición? Son preguntas de las que aún no podemos ofrecer una contestación suficientemente contrastada empíricamente, pero que conviene tener presentes e intentar profundizar en ellas pues afectan directamente a lo que hemos considerado como la generación de una conciencia histórica adecuada en los alumnos, una de las finalidades fundamentales, en nuestra opinión, de la enseñanza de la historia, que les permita comprender su experiencia del presente desde el entendimiento de la experiencia ampliada del pasado histórico.

La primera cuestión que cabe destacar a la hora de analizar las respuestas del profesorado es la muy distinta puntuación, en el conjunto de las cuestiones planteadas, que el profesorado y el alumnado otorgan a los distintos ítems. Con escasas excepciones la diferencia entre ambos grupos, sobre una base valorativa de cinco puntos, oscila alrededor de un punto por término medio, superando ocasionalmente el punto y medio.

Esta diferencia indicada tiene su expresión más significativa en el tratamiento recibido por el periodo de la II República por parte de ambos colectivos: para el alumnado, como vimos, es el periodo menos recordado y, sin embargo, para el profesorado es el más atendido en las aulas. Respecto de la Guerra Civil, el aspecto más destacable es el de la menor importancia que el profesorado otorga a los aspectos relacionados con los personajes históricos y con la descripción de los hechos bélicos: la diferencia de un punto entre los nombres de los militares sublevados y de los militares republicanos leales es bastante comprensible, tanto por la mayor presencia política de los primeros durante el franquismo como por la mayor relevancia que los manuales les otorgaron y, en menor medida, aun siguen concediéndoles (tal vez esta sea una de las muestras más representativas del distinto peso conseguido históricamente, por razones muy contundentes, por los lugares de la memoria franquista y republicana y que aún no ha sido contrapesada en la memoria histórica impulsada escolarmente). La dictadura franquista es objeto de especial atención por parte del profesorado a tenor de las altas puntuaciones que recibe.

La segunda parte de estas encuestas estaba dedicada a conocer las valoraciones que ambos colectivos otorgaban a las cuestiones de tipo didáctico presentes en el aula. Respecto de la metodología didáctica más empleada en clase, las valoraciones del alumnado y del profesorado divergen parcialmente, como viene siendo constatado en diversas investigaciones sobre la enseñanza de la historia (Angvik y Von Borries, 1997). Para los alumnos, el predominio de las explicaciones del profesorado y el uso del manual son los referentes fundamentales, a pesar de que en las encuestas que hemos realizado también tiene una presencia considerable el uso y comentario de fuentes documentales escritas, que se complementan, de manera mucho más esporádica, con la visión de películas y de documentales relacionados con los temas objeto de estudio. Los debates son, según los alumnos, una actividad prácticamente inexistente en los temas que hemos investigado, a pesar del carácter problemático de tales temas y de la incitación a su realización que algunos manuales, ocasionalmente, presentan entre las actividades propuestas. Estas matizaciones suministradas por el alumnado no impiden que su descripción más frecuente sea la de que la enseñanza de la historia recibida tenía como eje fundamental de su aprendizaje la memorización y repetición de lo establecido en las explicaciones del profesorado (los apuntes de clase) y en el manual de historia, algo que coincide con lo apuntado en otras investigaciones por personas que estudiaron en épocas anteriores y bajo leyes educativas diferentes (Parra, 2013).

La interpretación del profesorado, aunque no desmiente el carácter fundamental otorgado a sus explicaciones y a la información contenida en los manuales, así como la realización de análisis y de comentario de fuentes documentales escritas (en su mayor parte provenientes de los propios manuales, pero sin seguir normalmente las pautas de análisis establecidas en los mismos), se distancia de la valoración del alumnado en lo referente a la asiduidad del uso de otros recursos de tipo audio-visual y, aún más, en lo que respecta a la realización de debates en clase o en la realización de pequeñas investigaciones basadas en el uso de la historia oral familiar o local.

Las coincidencias entre profesores y alumnos son muy amplias a la hora de valorar la extensión de los programas de historia de segundo curso de bachillerato (último curso de la educación secundaria) como un condicionante muy negativo del proceso de enseñanza-aprendizaje en general y, de manera aún más intensa y peyorativa, respecto de los temas que investigamos, ubicados en la parte final del programa de historia general de España que caracterizó al último curso de este nivel educativo entre 1975 y 1992 y que, tras su reducción durante los años 90, volvió a ser reimplantado en los programas de 2001 y los más recientes de 2007 y 2015.

La mayor parte de los alumnos encuestados pone de manifiesto la escasa relación establecida por el profesorado entre el estudio de este pasado problemático reciente y las características de la sociedad española actual. Esta es una afirmación que no es compartida, en líneas generales, por el profesorado ya que en sus contestaciones aparece frecuentemente la idea de que el estudio de la historia, en especial el de la edad contemporánea, debe servir fundamentalmente para conseguir que los alumnos desarrollen una comprensión más profunda de la sociedad en la que viven, de sus principales características y de sus problemas.

Los alumnos destacan, en sus propuestas de mejora de la enseñanza de la historia que recibieron, aquellos aspectos que les podrían otorgar un papel más activo en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es muy significativo que una gran parte del alumnado reivindique textualmente “una mayor participación, y más activa” en el desarrollo de las clases, así como un aprendizaje de la historia en el que su propia reflexión sobre las cuestiones y los problemas abordados, especialmente las relacionadas con los tiempos más recientes, tenga un mayor peso dedicándosele una mayor atención y más tiempo. El análisis del profesorado difiere de las valoraciones del alumnado, especialmente en lo referido al grado de participación voluntaria del alumnado en el desarrollo de las clases, excepción hecha de las peticiones relacionadas con la aclaración de algunas dudas puntuales.

Los alumnos a la hora de señalar los aspectos que, en su opinión, deberían ser más atendidos y destacados al estudiar los temas potencialmente conflictivos que venimos analizando, son bastante coincidentes en lo que podríamos definir como una orientación útil, utilitarista o práctica de la enseñanza de la historia, con un definido enfoque cívico y crítico de la misma. Esta constatación es muy significativa, pues parece desmentir o matizar los resultados de otras investigaciones en las que se destaca el marcado carácter erudito y pasatista con que los alumnos, fruto posiblemente de la representación social predominante respecto de la historia como conocimiento del pasado, suelen identificar el conocimiento histórico. Los alumnos anotan como cuestiones más interesantes que deberían ser destacadas en el estudio de los temas analizados las referidas, por una parte, al proceso histórico de democratización de la sociedad española a lo largo del siglo XX, con sus avances y retrocesos, así como el estudio de los grupos sociales impulsores de las distintas formas de organización social y política de la sociedad, haciendo especial referencia a la contraposición entre dictadura y democracia, entre represión y libertades, así como a las dificultades en la consecución de una convivencia aceptable entre los miembros de una sociedad y la defensa de la democracia como la vía pacífica de su realización. El alumnado también destaca, por la otra parte, la necesidad de incluir la metodología histórica como parte imprescindible y consustancial de todo aprendizaje histórico que desee ir más allá de una concepción estrechamente erudita, basada fundamentalmente en la memorización de una serie de hechos y personajes de un pasado desconectado de los problemas, de las necesidades y de las urgencias del presente.

Amnistía y reconciliación en la enseñanza de la historia: un tema pendiente

La escasa atención prestada a los procesos políticos y legales de reconciliación de la sociedad española con su difícil pasado reciente es uno de los elementos más sorprendentes, menos conseguidos y más criticables de estos recientes manuales de historia de la educación secundaria. Nos referimos a los diversos procesos de amnistía de finales de los años setenta y a los posteriores procesos, puntuales e incompletos, de rehabilitación y de reconocimiento de los integrantes del ejército republicano, de los represaliados por los sublevados y por el franquismo ya institucionalizado o de los opositores a la dictadura durante los años cuarenta. En estos manuales es difícil encontrar referencias a las diversas amnistías parciales de finales de los años setenta y, cuando éstas se dan, lo hacen de manera muy escueta e indirecta, sin abordar el problema de fondo o haciéndolo exclusivamente en referencia a los represaliados de aquellos momentos iniciales de la transición democrática. En algunos manuales sólo se hacen explícitas las reivindicaciones de la oposición en 1976, entre las cuales se encontraba la de “la inmediata liberación de los presos y detenidos políticos y sindicales sin exclusión, el retorno de los exiliados y una amnistía que restituya a todos sus derechos...” (Prats et al, 1998:275). En otros, tal referencia se limita a la no aceptación, por parte de la oposición democrática, de la amnistía inicial muy restrictiva planteada tras la muerte del dictador Franco (Ardit et al, 1998:289). En la mayoría de los manuales de la secundaria obligatoria no aparece ninguna referencia a este complejo proceso de reconciliación de la sociedad española con su pasado reciente, lo que no deja de ser también una característica de la transición democrática, aunque sea como ausencia y no como presencia de un problema no resuelto satisfactoriamente.

Tampoco los manuales de bachillerato prestan una atención adecuada a esta cuestión, ni desde el punto de vista historiográfico ni desde la perspectiva de una formación ciudadana democrática del alumnado. Sólo excepcionalmente algún manual plantea el tema de la amnistía y de la reconciliación en términos que superen la breve cita de tales disposiciones legales, exclusivamente en referencia a los años de la transición, aunque mostrando el carácter insuficiente e inconcluso del proceso de amnistía entonces desarrollado:

*El principal factor de movilización fue la **amnistía** total para los presos políticos del franquismo, o sea, el olvido total del delito (a diferencia del **indulto** que elimina el castigo). Esta era una medida imprescindible para hacer real la convivencia entre los vencedores y los vencidos de la guerra civil... El gobierno Arias concedió un indulto, pero fue el gobierno de Suárez, recién nombrado y deseoso de conseguir el apoyo de la oposición, el que aprobó la Ley de Amnistía de 1976 a la que siguió una ampliación en marzo de 1977 (tres meses antes de las elecciones) y finalmente otra el 15 de octubre de 1977. Esta última incluía los delitos contra las personas. Con ello no sólo quedaron libres quienes lucharon contra el franquismo, sino también aquellos que habían participado en la represión. Con todo, quedó sin resolver el reconocimiento de los militares del bando republicano, ni de los opositores de la Unión Militar Democrática, que no se solucionarían hasta la década siguiente. Asimismo, las pruebas de liberalización que daba el gobierno Suárez permitió la vuelta paulatina de muchos de los exiliados que todavía vivían. Su retorno, con frecuencia discreto, fue un signo de normalización de la vida política y de la reconciliación nacional. Muchos de ellos eran auténticos símbolos del pasado republicano tanto desde el punto de vista político como cultural... (Proyecto Kairós, 1999:291).*

En resumen, los manuales escolares españoles de historia para la educación secundaria han cambiado mucho, y muy positivamente, la forma de presentar el periodo comprendido entre 1931 y 1975. Este cambio se ha dado a lo largo de los últimos 40 años, pero se ha incrementado fundamentalmente en los últimos 25 años, aunque los aspectos más problemáticos, los vinculados, por una parte, a la violencia y a la represión, especialmente durante la Guerra Civil y la dictadura franquista, y, por otra, los relacionados con el proceso de reconciliación legal entre los españoles tras la dictadura franquista hayan sido los menos atendidos y los que más tarde se han introducido, y sólo parcialmente, en los manuales de historia. Este último aspecto es el que, en nuestra opinión, a pesar de su enorme importancia, ha sido abordado de una manera más insuficiente.

Consideraciones finales

Es indudable que la enseñanza de la historia ha contribuido en España, especialmente durante los últimos 25 años, a que los alumnos logren un conocimiento más profundo y razonado de los tiempos difíciles recientes, los comprendidos entre 1931 y 1975. También es cierto que el enfoque predominante ha sido el de afianzar y fortalecer los valores y las convicciones democráticas de los jóvenes y el rechazo de las dictaduras y de los comportamientos violentos. Así se desprende claramente de los contenidos de los manuales escolares y de las manifestaciones de los profesores y del alumnado. Pero no es menos cierto que el tema de la reconciliación entre los españoles respecto de su pasado es una cuestión casi totalmente ausente en estos manuales y dentro de las aulas. Los procesos de amnistía y de reconciliación legal están prácticamente ausentes respecto de los vivos y lo están completamente respecto de los muertos. Son temas muy complejos y delicados que los manuales escolares no se atreven a enfrentar abiertamente, como tampoco se atrevieron los partidos políticos, incluidos los progresistas, hasta hace pocos meses. Sólo una parte de los historiadores contemporaneistas y una parte de la sociedad civil, especialmente a través de la Asociación por la Recuperación de la Memoria Histórica⁵, ha destacado en esta reivindicación: los primeros mediante su renovado y muy meritorio trabajo historiográfico, los segundos mediante sus campañas de denuncia del olvido respecto de los perdedores de la Guerra Civil y de las víctimas de la represión franquista, a través de sus acciones de recuperación de las víctimas abandonadas en las aún persistentes fosas comunes. Todo ello, hasta muy recientemente, sin apenas ningún apoyo institucional.

Tal vez la incipiente democracia española de finales de los años setenta y la de los años ochenta no pudo hacer mucho más, pues eran muchos y muy complejos los problemas existentes en la transición desde una dictadura brutal y cruel a una democracia débil, sin ningún tipo de depuración en ninguno de los aparatos de poder franquista del Estado, y por ello se centró en afianzar el proceso de democratización, “echando al olvido el pasado”, al menos de manera circunstancial (Juliá, 2003a). Esta actitud, comprensible en los primeros años ochenta, se perpetuó más allá de lo razonable en los años noventa y hasta muy recientemente, aunque últimamente la situación ha cambiado profundamente. Este proceso de cambio comenzó con la declaración conjunta parlamentaria de noviembre de 2002 condenando las dictaduras (sin aludir directamente a la franquista) y reafirmando el reconocimiento moral de las víctimas de la Guerra Civil y de la represión franquista (sin distinguir, en este caso, entre víctimas de una guerra y de una dictadura, que no son de la misma naturaleza). Esto fue posible por el momentáneo cambio de actitud del Partido Popular, que se había negado anteriormente a este tipo de declaraciones, aunque, como se puede comprobar por lo indirecto de la declaración citada, no aceptó que las cosas fuesen designadas por su nombre. Igualmente, tampoco se asignó ningún tipo de ayuda económica a las asociaciones que estaban y están trabajando en la recuperación de las fosas comunes de las víctimas provocadas por el ejército sublevado, aunque sí lo hizo con los soldados voluntarios que participaron durante la II Guerra Mundial en la invasión nazi de la Unión Soviética. Para el Partido Popular este era un tema ya zanjado, acabado, pues España es una democracia asentada, que debe mirar al futuro y no al pasado. Desde las instancias conservadoras se impulsó también una muy desacreditada historiografía revisionista (Moa, 2003; Paine, 2003) que intentó recuperar los mitos y mentiras del franquismo sobre la Guerra Civil y que fue criticada por prestigiosos especialistas en el periodo (Juliá, 2003b; Moradiellos, 2003; Reig Tapia, 2003; Balfour, 2006). No lo pensaban así el resto de los partidos parlamentarios españoles ni una parte de la sociedad española, que consideraron que en aquellos momentos, cuando estas cuestiones pendientes se estaban abordando sin ira ni deseos de venganza, era una buena ocasión para encontrar una solución más justa y completa, fruto de una mayor calidad democrática y de una mayor cultura democrática. La derrota electoral del Partido Popular, en marzo de 2004, parecía que iba a abrir una nueva situación, pero en los meses siguientes se pudo constatar las dificultades inherentes al tratamiento de los considerados tiempos difíciles⁶: en junio de 2004 se anunció la creación de una comisión interministerial para elaborar un informe sobre “las reparaciones morales, sociales y económicas de las víctimas”. Tres

meses después se constituyó tal comisión con el título oficial de “Comisión interministerial para el estudio de la situación de las víctimas de la Guerra Civil y del franquismo”. Su informe final debía elaborarse durante un año, pero no fue así, debido a su carácter “enormemente complejo y muy delicado”. La finalización del informe se pospuso al primer semestre de 2006. Complementariamente, este año de 2006 fue declarado, a principios del mes de febrero, como año de la Memoria histórica por todas las fuerzas políticas representadas en el parlamento español (con la persistente ausencia del Partido Popular), al tiempo que el Consejo de Europa llevaba a cabo, en marzo, la primera gran condena internacional del franquismo y proponía la fecha del 18 de julio como día de su condena internacional. Hubo que esperar, como ya dijimos, hasta finales de diciembre de 2007 para que la ley fuese aprobada por el parlamento español.

Sería deseable que los manuales de historia asumiesen esa tarea pendiente, tal como han hecho recientemente con la factualización de la violencia y de la represión, pero no es esperable en los próximos años. Los manuales escolares, especialmente los de historia, se redactan fundamentalmente desde una perspectiva en la que el *sentido común*, socialmente imperante y habitualmente conservador, está muy presente. Las aportaciones historiográficas más innovadoras sólo tienen entrada en los manuales cuando han logrado un grado de aquiescencia científica muy alto. En este sentido, la prácticamente inexistente censura o control administrativo de los manuales en España, no es tan potente como la propia autocensura de los autores de los manuales y de las editoriales, muy pendientes de la recepción de estos manuales por parte del profesorado y de su sentido común.

Nuestra valoración de la actual situación de la enseñanza de la historia respecto de los temas difíciles abordados en esta investigación es esperanzada, pues ha habido cambios positivos muy importantes, pero no es autocomplacida ni creemos que deba ser considerada, al igual que el propio proceso de democratización en España, modélica en el sentido de un tratamiento ejemplar de los mismos. Entendemos que lo modélico fue la práctica ausencia de violencia en este proceso, que es muy importante, pero no lo fueron el alto grado de impunidad habido respecto de los violentos y represores ni el olvido práctico de gran parte de sus víctimas.

Los procesos de reconciliación siempre son muy complejos, requieren de mucho tiempo y presentan muchas variantes como podemos constatar en los procesos actualmente abiertos en muchas partes del mundo, prácticamente en todos los continentes (Iberoamérica, África, Asia o Europa) (Barahona de Brito et al, 2002; Carretero et al, 2006; Cole, 2007; Kaufman, 2007; AA.VV, 2008; Viz y Rollemberg, 2013; Psaltis et al., 2017). La reconciliación española y su proceso de democratización ha tenido muchos aspectos positivos, pero ha tenido también, durante muchos años, sus “olvidados”, como lo demuestran los movimientos sociales que siguen reivindicando un trato justo tanto para los represaliados por el franquismo aún vivos como para sus antepasados víctimas de la Guerra Civil. Sus reivindicaciones se realizan sin ira, sin deseos de venganza, y desde una profunda exigencia de justicia, aún no cumplida con ellos. El problema sigue siendo básicamente político: una derecha muy conservadora y autoritaria que, sociológicamente, es la heredera natural del franquismo y que todavía no se siente obligada a la restitución democrática del pasado.

Por lo que respecta a la enseñanza secundaria de la historia, su contribución ha sido importante en los últimos veinticinco años, pero no suficiente dado que aún no ha logrado impulsar una dimensión más humana, más vivida, respecto del sufrimiento que la violencia y la represión, tanto durante la Guerra Civil como durante la larga dictadura franquista, generaron en gran parte de la población española de las pasadas décadas. El dilema es de difícil solución, pues una parte importante de los docentes sigue pensando que el conocimiento histórico es un saber orientado fundamentalmente a los procesos políticos y a los grandes personajes y no una ciencia social en la que la vida de las personas, sus dolores y alegrías, sus vivencias, sus esperanzas y sus desesperos tengan cabida. No lo piensan así, y con razón, los alumnos que muestran reiteradamente sus deseos de una historia más vinculada a la vida, más útil y práctica, de la que se pueda aprender, de forma razonada y contrastada, de los errores del pasado.

Bibliografía

- AA.VV (2003). Memoria y olvido del franquismo. *Pasajes de pensamiento contemporáneo*, 11.
- AA.VV (2008). Memoria histórica y educación. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55.
- Aguilar Fernández, P. (1996). *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Madrid: Alianza.
- Álvarez Oses, J. A. et al (2000). *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Álvarez Rey, L.; García Sebastián, M.; Gatell Arimont, C.; Gibaja Velázquez, J. C. & M. Risques Corbella (2016). *Historia de España. 2º Bachillerato*. Madrid: Vicens Vives.
- Angvik, M. & B. Von Borries (1997). *Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburgo: Koerber Stiftung, 2 vols.
- Ardit, M.; Dardé, C.; Burdiel, I.; Alcañiz, M.; Valls, R. & T. Peris (1998). *Historia. Segundo Ciclo ESO*. Madrid: Santillana.
- Aróstegui, J. (2006). Traumas colectivos y memorias generacionales: el caso de la Guerra Civil. En Aróstegui, J. & F. Godicheau (eds.). *Guerra Civil: mito y memoria* (57-94). Madrid: Marcial Pons.
- Balfour, S. (2006). El revisionismo histórico y la Guerra Civil. *Pasajes de pensamiento contemporáneo*, 19, 61-65.
- Barahona de Brito, A.; Aguilar, P. & C. González (eds.) (2002). *Las políticas hacia el pasado. Juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias*. Madrid: Istmo.
- Caba, A. et al (2001). *El siglo XX en primera persona. Educación Secundaria Obligatoria. 4º curso*. Barcelona: Octaedro.
- Carretero, M.; Rosa, A. & M. F. González (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Casanova, J. (2007). *República y Guerra Civil*. Madrid: Crítica-Marcial Pons.
- Cole, E. A. (ed.) (2007). *Teaching the violent Past: History education and reconciliation*. Nueva York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Del Arco, M. A.; Fuertes, C.; Hernández, C. & J. Marco (eds.) (2013). *No sólo miedo. Actitudes políticas y opinión popular bajo la dictadura franquista (1936-1977)*. Granada: Comares.
- Fernández Ros, J. M.; González Salcedo, J.; León Navarro, V. & G. Ramírez Aledón (2016). *Historia de España. 2º Bachillerato*. Madrid: Santillana.
- Fuertes Muñoz, C. (en prensa). Pervivencias en las narrativas sobre la dictadura franquista en los manuales escolares actuales. En Parra Monserrat, D. & C. Fuertes Muñoz (eds.). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- García de Cortázar, F.; Donézar, J. M.; Valdeón, J.; Del Val, M.; Fernández, M. & A. Gamazo (2016). *Historia de España. 2º Bachillerato*. Madrid: Anaya.
- Garmendia, J. A. & P. García (1977). *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*. Madrid: SM.
- Gastaminza, F. & I. Arenaza (1970). *Historia de España y universal. Cuarto curso*. Madrid: SM.
- Gracia, J. & M. A. Ruiz (2001). *La España de Franco (1939-1975). Cultura y vida cotidiana*. Madrid: Síntesis.
- Juliá, S. (2003a). Echar al olvido. Memoria y amnistia en la transición. *Claves de razón práctica*, 129, 14-24.
- Juliá, S. (2003b). Últimas noticias de la Guerra Civil. *Revista de libros*, 81, 6-8.
- Juliá, S. (ed.) (1999). *Victimas de la Guerra Civil*. Madrid: Temas de hoy.
- Kaufman, C. (dir.) (2007). *Educación y Dictadura. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Facal, R. (2006). Reseña. *Iber. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 47, 111-112.
- Mañero, M.; Sánchez, D. J. & I. González (1976). *Ciencias Sociales. 8º de EGB*. Salamanca: Anaya.
- Mèlich, J. C. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 115-124.
- Moa, P. (2003). *Los mitos de la Guerra Civil*. Madrid: La Esfera.
- Moradiellos, E. (2003). La Guerra Civil: los mitos de Pío Moa. *Revista de libros*, 79/80, 57.
- Pagés, J. & M. Casas (2005). *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Paine, S. G. (2003). Mitos y tópicos de la Guerra Civil. *Revista de libros*, 79-80, 3-5.

- Parra Monserrat, D. (2013).** La conceptualización de la Historia escolar y sus implicaciones didácticas. Un estudio a partir del recuerdo de estudiantes de BUP. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 3-22.
- Pereira Castañares, J. C. & A. De la Mata Carrasco (2016).** *Historia de España. 2º Bachillerato*. Madrid: SM.
- Plans, P.; Sancho, J. M. & J. A. Gallego (1977).** *Geografía e Historia. Tercer curso de bachillerato*. Madrid: Magisterio Español.
- Prats, J. J.; Castelló, E.; García, M^a C.; Izuzquiza, I.; Loste, M^a A. & M. Pongiluppi (1998).** *Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Educación Secundaria Obligatoria. 2º ciclo. Comunidad Valenciana*. Madrid: Anaya.
- Proyecto Kairós (1999).** *Historia. 2º Bachillerato*. Barcelona: Riialla-Octaedro.
- Psaltis, Ch. et al. (2017).** *History education and conflict transformation. Social psychological theories, history teaching and reconciliation*. Luxemburg: Palgrave Macmillan.
- Reig Tapia, A. (2003).** Qousque tandem Pio Moa. Participación en foro de debate virtual. Disponible en www.h-debate.com (30-7-03: Guerra Civil, 64).
- Rein, R. & J. M. Thomàs (2016).** *Guerra civil y franquismo: una perspectiva internacional*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Santacana, J. & G. Zaragoza (1994).** *Historia. Segundo ciclo. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: SM.
- Saz, I. (2004).** *Fascismo y franquismo*. Valencia: PUJ.
- Saz, I. (2013).** *Las caras del franquismo*. Granada: Comares.
- Tusell, J. et al (1996).** *Historia de España Contemporánea. 2º Bachillerato*. Madrid: Santillana.
- Valdeón, J.; González, I.; Mañero, M. & D. J. Sánchez (1977).** *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*. Salamanca: Anaya.
- Valls, R. (1984).** *La interpretación de la historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Viz Quadrat, S. & D. Rollemberg (orgs.) (2013).** *História e memória das ditaduras do século XX*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Notas

¹ Este estudio forma parte de la investigación financiada por el Plan Nacional de I+D+i del MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) y cofinanciada con fondos FEDER de la UE.

² El historiador Julio Aróstegui definió el período que aquí abordamos como “excepcional hecho traumático colectivo” (Aróstegui, 2006:58).

³ El título oficial de esta ley es el de *Ley por la que se reconocen y se amplían derechos y se establecen medidas a favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura* (Boletín Oficial del Estado del 27-12-2007).

⁴ Un estudio fundamental sobre la forma en que los periodos de la Guerra Civil y el franquismo fueron considerados durante los años de la transición a la democracia es el realizado por Paloma Aguilar Fernández (1996) sobre la memoria y el olvido de la Guerra Civil. Es imposible sintetizar los principales estudios que sobre la Guerra Civil y la dictadura franquista se han realizado en los últimos 40 años. Una buena síntesis sobre las víctimas de este conflicto puede verse en Juliá (1999) y también del mismo autor, con referencia a las más recientes publicaciones y una contundente descalificación científica de las revisiones neofranquistas de última hora en Juliá (2003b). Es también muy útil el número monográfico de la revista *Pasajes de pensamiento contemporáneo* dedicado a la “memoria y olvido del franquismo” (Nº 11, primavera de 2003) con aportaciones de distintos destacados historiadores. Una publicación que sirve de síntesis de las nuevas aportaciones historiográficas es la de Casanova (2007). También el trabajo de Saz (2013). Finalmente, desde una óptica internacional, podemos destacar el libro coordinado por Rein y Thomàs (2016).

⁵ La Asociación por la Recuperación de la Memoria Histórica, agrupación creada en el año 2000, es la asociación española más destacada en la reivindicación de la recuperación de la memoria (y de los cuerpos aún existentes en fosas comunes) de las víctimas republicanas de la Guerra Civil y de los primeros años de la dictadura franquista. Puede encontrarse una información muy detallada en <http://www.memoriahistorica.org/>

⁶ La dificultad de tratar este tipo de cuestiones se puso de manifiesto, una vez más, a propósito de la polémica surgida, y su posterior censura, con motivo de la publicación de la magnífica propuesta de Joan Pagés y Montserrat Casas (2005). Una valoración muy positiva de esta propuesta puede verse en la reseña realizada por López Facal (2006) y en el artículo de Mèlich (2006).