



BATALLAS POR LA MEMORIA HISTÓRICA. UNA REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA GUERRA CIVIL, EL FRANQUISMO Y LA TRANSICIÓN.

Vicente Pérez-Guerrero

Resumen:

Esta comunicación pretende mostrar cómo la relación entre historia escolar, memoria y política se resuelve de forma problemática en los libros de texto que se ocupan de la guerra civil, el franquismo y la llamada transición democrática. Para ello se somete a examen la selección de contenidos que articula el relato de ese pasado en diferentes regímenes políticos, poniendo así de manifiesto cuánto tienen de vehículo de legitimación ideológica. Por otro lado, desde una perspectiva propositiva, se plantea que el verdadero problema de fondo no pasa solo por decidir qué es lo que hubiera de recordarse a nivel escolar, es decir, no depende exclusivamente de dar cuenta de lo que ocurrió sino, fundamentalmente, de traer al debate público la cuestión de los valores. Algo que, por lo demás, coadyuvará a la consecución de los fines encomendados a la historia escolar en su propósito legislativo de formar la identidad democrática de los ciudadanos. Por consiguiente, la historia enseñada forma parte de los deberes de la ciudadanía y, en consecuencia, debiera ser un asunto de todos y no sólo de los expertos.

Palabras claves: manualística escolar, guerra civil, franquismo, transición, revisionismo.

Manuales, historia (escolar) y política.

El interés por el estudio de los contenidos de los manuales escolares de historia arranca en España a finales de los años ochenta del pasado siglo¹. Dicho esto, corresponde al historiador de la educación Agustín Escolano el mérito de ser quien acuñó el término “manualística escolar” para dar cuenta de la emergencia de un campo de conocimiento

¹ Rafael VALLS: “La historiografía escolar española en la época contemporánea de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar”, en Carlos Forcadell Álvarez e Ignacio Peiró Martín (eds.): *Lecturas de la historia : nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*, s.l., s.e. 2002, pp. 191-220.



propio centrado en el estudio de los libros de texto². Asimismo, el interés de estudiarlos es debido a que el libro de texto pasa por ser el recurso principal para enseñar y aprender en las clases de secundaria. A este respecto, sabemos que es utilizado por más de un 90% del profesorado como principal recurso en el aula y, por consiguiente, se constituye en la fuente de conocimiento básica para el alumnado. E incluso, tal y como diferentes investigaciones han probado, una de las señas de identidad del código profesional del profesorado de secundaria y los departamentos didácticos es la de programar a partir del libro de texto confundiendo así, en no pocas ocasiones, con el currículum oficial (García Pérez, 2012). Por consiguiente, su estudio ayuda a dilucidar la concreción del “currículum de la educación institucionalizada”, pero también a conocer “la cultura de oficio de los enseñantes”³.

Asimismo, el estudio de los manuales de historia puede servir para comprobar su relación con el currículum prescrito pero también con el estado de la historiografía y las cosmovisiones ideológicas predominantes del momento en que se publican, sus ajustes y desajustes. Bien es verdad, aunque también es preciso considerar que su diseño responde a las demandas y necesidades que los profesores tienen para afrontar con éxito las circunstancias y condicionantes que enmarcan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dándose así la fórmula «a tal clase, tal Historia»⁴. Todo lo cual, en suma, nos lleva a advertir que estudiarlos sólo desde una sus aristas será siempre un examen parcial e incompleto.

² Gabriela OSSENBACH: «Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo». *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28, 2, (2010), pp. 115-132.

³ Raimundo CUESTA: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997. Ángel LORENTE: “Códigos profesionales y poderes ocultos en los institutos de Zaragoza” en Juan MAINER (eds.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Sevilla, Díada, 2001, pp. 177-196; Ángel LORENTE: «Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2 (2006). Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19839>; y, Francisco F. GARCÍA PÉREZ: “Una educación para comprender los problemas del mundo e intervenir críticamente”. Concepción CRUZ *et al.* (coords.). *El traje del emperador. 13 propuestas para desnudar el poder*. Andalucía: Atrapasueños. 2012

⁴ Raimundo CUESTA: *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro, 2007.



Así, por ejemplo, a la hora de medir su capacidad de influencia ideológica sería menester conocer el valor de uso que realmente le dan los profesores en el acto de enseñar. Pues, tal y como se ha dicho, el conocimiento que se transmite a través de los libros de texto no solo está condicionado por lo que dicta la legislación vigente sino que su diseño final también obedece a su capacidad para mantener el orden escolar deseado y el gobierno de la clase⁵. De este modo, el tipo de explicación, la selección de contenidos y la realización de actividades, las tareas de refuerzo y repaso, en gran parte, son también debido a su idoneidad para mantener el orden escolar deseado y no sólo el efecto de su potencial formativo.

En cualquier caso, la dimensión de la que aquí nos ocupamos es de su dimensión política e ideológica. Por consiguiente, se privilegia el método de análisis de contenidos. Lo hacemos, además, bajo la sospecha de que casi nada en educación, empezando por el libro, es inocente. Desde esta perspectiva, los contenidos de los manuales contienen no sólo la cultura o el saber que una sociedad considera digno y necesario legar a las futuras generaciones, sino que, a su vez, el modo en que ese contenido se organiza y secuencia conlleva en sí mismo unas opciones de valor. En suma, los libros de texto son como espejos sociales que reflejan las ideologías e intereses dominantes, el estado de la correlación de fuerzas y la hegemonía cultural en una determinada coyuntura política⁶. Consecuentemente, su estudio nos puede devolver qué visión del mundo es la predominante en ese momento y cuál es el patrón de interpretación cultural que se pretende legar a las generaciones futuras. No es, sin embargo, esta relación tan directa y mecánica. Mejor sería decir que los manuales escolares manifiestan “un horizonte idealizado de saberes, propósitos y valoraciones, un conjunto de interpretaciones y de posicionamientos que expresan visiones subjetivas del mundo social⁷”.

De la preocupación por la capacidad que esas representaciones tienen en la construcción de la memoria, la imagen que tenemos de otros pueblos y hasta de nosotros mismos, surge la necesidad del Ministerio de Asuntos Exteriores estadounidense de emplear un

⁵ Francisco Javier MERCHÁN: *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en las clases de Historia*. Barcelona: Octaedro, 2005.

⁶ Michael W. APPLE: *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós: Barcelona, 1996.

⁷ Gabriela OSSENBACH: «Manuales escolares...», pp. 115-132



equipo para controlar los manuales escolares de sus aliados y sus enemigos⁸. Valga este ejemplo para probar cuánto la Historia que se cuenta en las aulas es un referente político fundamental de los Estados.

A todo esto, hay que añadir que el currículum de la historia escolar es también un producto histórico que debe ser entendido como el resultado de una batalla simbólica, entre la política de la memoria y la memoria de la política y en la que se juega la hegemonía de las interpretaciones. Así, pues, preguntarnos por cómo es la memoria de nuestros jóvenes alumnos acerca de lo que fue la guerra civil, el franquismo y la transición, conlleva interrogarse también por cómo y cuándo se forja el relato hegemónico y, en el fondo, cuestionar el marco de posibilidades desde el que se mira, nombra y piensa nuestra historia reciente.

A este respecto, a partir de la encuesta realizada por el periódico *El País* en 1995, es posible hacernos una idea sobre cómo es dicha memoria. Ahí se puede comprobar cuánto la represión del franquismo se asimilaba por entonces a la simple indiferencia o equidistancia: “El franquismo -se apuntaba- es visto por el 63% de los jóvenes como una etapa que tuvo cosas buenas y malas”. Por su parte, “la transición constituye un orgullo para el 82% de los ciudadanos. El Rey [Juan Carlos I] y Adolfo Suárez despiertan el entusiasmo de los encuestados por su labor en el proceso democrático⁹”. A mayor abundancia, pasados quince años, las cosas poco o nada habían cambiado. Y así, al dar cuenta de los datos del CIS de febrero de 2010, se advertía cómo para el 40% de los españoles “la culpa del estallido de la guerra civil se reparte en los dos ‘bandos’ por igual. Para el 36% ambos bandos causaron las mismas víctimas”. Equiparación que se sumaba a la equidistancia que, como ya ocurría en 1995, se mantenían respecto a la Dictadura. De esta forma, para el 58%,” el franquismo tuvo cosas buenas y cosas malas”. Es más, para un 35%, “con Franco había más orden y más paz”. Por otra parte, el prestigio de la transición apenas si había decaído. De este modo, “el 74% creía que la transición constituye un motivo de orgullo para los españoles, aunque el 56% ignorase

⁸ Carole BRUGEILLES y Sylvie CROMER: «Cambiar de país, cambiar de historia. Dossier. Manuales escolares bajo sospecha». *Le Monde diplomatique*. Septiembre de 2013, pp. 19 y 23.

⁹ “20 años después. La Transición sube al cielo”, *El País*, 19 de noviembre de 1995



cuándo se aprobó la Constitución¹⁰». Como es bien sabido, después de la equidistancia viene el negacionismo. Luego, el panorama resultaba desalentador y alertaba del revisionismo por venir.

Así, sin restar importancia a lo que se cuenta en las escuelas pues como también se decía en una de las encuestas, el 69% de los encuestados confirmó que recibieron poca o ninguna información sobre la guerra civil en el instituto o colegio. Ciertamente, sería muy simplista afirmar que la imagen benevolente con el franquismo y la transición se debe exclusivamente a los manuales escolares. La “memoria histórica” se forja también tanto que consumidores de cine, televisión, y cada vez en mayor medida en las redes sociales. Condicionada por la selección de encuadres e imágenes y cuya repetición las convierten en emblemas de valores e ideas, pudiera hablarse, en efecto, de una “memoria mediática”. Por consiguiente, en una época en la que el poder pedagógico de la televisión –y las redes sociales- predomina sobre cualquier otro ámbito, incluido el familiar, conviene ser prudente sobre las posibilidades que realmente tiene la escuela para coadyuvar y favorecer una memoria democrática entre los jóvenes, así como pensar la crítica de la escuela como parte de una crítica cultural y política.

Libros de texto: la guerra de las memorias.

Lo cierto es que todos los gobiernos sean del signo que sean echan mano de las disciplinas escolares, y de cualquier otro dispositivo como instrumento de adoctrinamiento. Pues, en cierto sentido, su principal objetivo es la legitimación del Estado por medio de la fabricación de una conciencia de identidad nacional común. En consecuencia, la historia y la geografía escolares, políticamente instrumentalizadas mediante la “nacionalización del pasado y del paisaje”, sirven para educar al niño *a ser de los nuestros*. Es así que lo constante es la concepción lineal de la Historia, propia de la historiografía decimonónica, sometida a la cronología y basada en el devenir del progreso como legitimación del presente¹¹. Un modelo interpretativo (eurocéntrico y

¹⁰ Fernando HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: «Memoria e Historia del presente: la asignatura en que España no progresa adecuadamente». *Nuestra Historia*, 2, (2016), pp. 227-233.

¹¹ Raimundo CUESTA: *Sociogénesis...*, 1997



androcéntrico) que privilegia los actos del poder, procedan éstos de emperadores, reyes o estadistas, en perjuicio del conocimiento de la vida de la mayoría, como si lo uno fuera comprensible sin lo otro. Redactados por los vencedores del momento los manuales de historia imprimen su visión de los hechos, negándole a los *proyectos alternativos de futuro que no triunfaron en cualquier sentido*¹².

Por su parte, las guerras, en la medida en que son un factor coadyuvante de la formación de solidaridades, han sido un recurso extraordinario a la hora de suministrar datos y emociones a favor de los sentimientos de pertenencia étnico-nacionales. Más aún, cuando lo que se pretende es ensalzar la valía de *los nuestros*, tanto más que el placer de la victoria es la heroicidad de la resistencia lo que cuenta, que se redobla a fuerza de compararla con la maldad y la superioridad militar extranjera. Así, teniendo en cuenta que en nuestro país el enemigo ha sido a menudo el vencedor, se comprende que esta técnica narrativa haya sido bastante frecuentada por los forjadores de leyenda.

Luego, por ser un medio útil a la hora de construir la imagen que los pueblos tienen de sí mismo, las guerras tienen un lugar privilegiado en los libros de texto. La visión de la historia de España que proporcionan los manuales escolares sigue siendo la de un largo combate para la liberación del país. Desde el sitio de Sagunto por Aníbal, pasando por la resistencia de Numancia frente las legiones romanas hasta llegar a Zaragoza y la guerra del francés, la leyenda escolar de la raza invencible se sigue agrandando. Como entenderán, algo absolutamente anacrónico y ridículo, más propio de la *Enciclopedia Álvarez* que del siglo XXI¹³.

Empero, el recurso se vuelve delicado en el presente cuando se pasa por una guerra civil reciente. No hay que perder de vista que entonces el “otro”, más que una construcción teórica creada a tal efecto para afirmar nuestra identidad, es parte de nosotros mismos. Por supuesto, su utilidad como fuente de legitimidad y de poder sigue siendo innegable

¹² Josep FONTANA: *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica, 1992.

¹³ Basta echar un ojo a las revistas de historias que abundan en los kioscos para comprobar cuánto la oferta de información histórica gira en torno al tema de las guerras (la I y la II Guerra Mundial), junto a la historia de los “grandes hombres” desde Alejandro Magno hasta Napoleón pasando por Julio César, como “valores seguros” para el gran público. No sabemos si es la oferta la que forja la demanda, o tanto monta.



para los vencedores, y así lo harán saber: “el régimen [franquista] es el resultado de una guerra que ganó un bando y perdió otro”. Es más, “se llama guerra de liberación la que inició Franco el 18 de julio de 1936 para librar a España de sus enemigos y hacerla Una, Grande y Libre”. Esto es, como se encargó de recordar a machamartillo la propaganda franquista, la victoria militar era su fuente de legitimidad y poder.

El caso es que las versiones de la guerra han variado según lo ha hecho la situación y la posibilidad generacional de abordarla históricamente. A tal punto, que según se ha dicho: “la memoria histórica no es sino una historia más, es decir, sujeta a los cambios que el tiempo produce en las conformaciones sociales, al paso de las generaciones, a la acción de la evolución social y a la desaparición de los protagonistas de los hechos¹⁴”. Sea como fuere, lo cierto es que con la llegada la democracia el canon interpretativo franquista de la guerra civil dista mucho de haber sido superado a pesar del aparente retroceso de la defensa del franquismo en el ámbito académico. Y así, aunque de forma matizada, el relato de la victoria es aún perceptible en los manuales escolares.

Así, en la actualidad nos encontramos con hasta tres posibles memorias¹⁵: la del franquismo, la de la transición y una más reciente, vista por muchos como una operación política para así desprestigiarla como si las otras acaso no lo fueran, cuya pretensión pasa por recuperar la historia de las víctimas. Una convivencia de interpretaciones ciertamente contradictoria que incluso ha llevado al relator de Naciones Unidas del Consejo de Derechos Humanos a suspender a la democracia española en materia de memoria histórica.

A este respecto, aún resulta sorprendente comprobar la manía que algunos tienen por reescribir la historia de la II República, la Guerra Civil y la dictadura franquista. Ciertamente, hacerse preguntas, devanarse los sesos, interrogar al pasado desde la

¹⁴ Julio ARÓSTEGUI: «Memoria y revisionismo». *Cuadernos de pedagogía*, 362, (2006), pp. 52-58.

¹⁵ Bien es verdad, se podría ampliar el número de grandes metarrelatos sobre la guerra, así se podría distinguir: “(a) el discurso de la cruzada, (b) el de la España republicana, (c) el de los veinticinco años de paz y la violencia cainita, (d) el de la reconciliación democrática o (e) el de la recuperación de la memoria histórica”. En Lourenzo FERNÁNDEZ, Antonio MÍGUEZ y Dolores VILAVEDRA (Coords.): *1936. Un nuevo relato*. Zaragoza: [Universidad de Zaragoza](#), [Prensas Universitarias de Zaragoza](#), 2020.



existencia de nuevos paradigmas, o las propias necesidades de renovación de la historiografía académica, es la base, sin duda, sobre la que se sostiene cualquier actividad científica, pero eso es cosa bien distinta de volver a contar algo ya sabido, historiográficamente insostenible y totalmente abominable desde una perspectiva democrática. Por consiguiente, el mayor de los riesgos del relato neofranquista no es acabar siendo atrapado en la mera falacia, o por las formas en que el embeleco hubiera sido históricamente operativo, es que solo sirve a los enemigos de la democracia.

Aparentemente, lo que el revisionismo pretende no es más que enmendar la plana a la historia universitaria progresista, pero hete aquí que no hace otra cosa más que persistir, a macha martillo, en lo que ya dijera el *Dictamen de la comisión sobre ilegitimidad de poderes actuantes en 18 de julio de 1936*. Burdo libelo fabricado por los sublevados a mayor gloria de Franco y el autodenominado “Glorioso Alzamiento Nacional”. Luego, nada nuevo bajo al sol sino un fragor de moscas alrededor de la inmundicia y la miseria moral de quienes insisten en situar el comienzo de la Guerra civil en la revolución de octubre de 1934; o, verbigracia, plantear que el Frente Popular ganó las elecciones de 1936 mediante fraude. Obviamente, la clave de la justificación del golpe de Estado y la legitimidad del franquismo se sostuvo desde el principio en la ilegitimidad de la República. Por ende, cuanto más se la depreciara, más se robustece la idea de que la guerra era inevitable y el franquismo no más que un mal necesario.

Tampoco, ciertamente, cuando entre los seguidores republicanos hubo elementos que dieron lugar a situaciones indefendibles, algunas execrables, es muy alentadora su veneración *per se*. Empero, no por insistir *ad nauseam* en la narración fatalista de su fracaso se blanqueará la participación de las derechas reaccionarias en la destrucción de la República al apoyar el golpe de Estado de 1936. Menos aún, operar con éxito el prodigio de convertir el franquismo en matriz de la democracia actual.

Sea como fuere, el debate sobre la equivalencia lo ganará siempre quien mande. Si la Alemania democrática pudo probar los crímenes de la Alemania nazi, sencillamente fue porque ganó la guerra. En tales circunstancias, no habría que contentarse con evocar a los derrotados. Sería este un enfoque que nos limita a hacer la Historia de los historiadores. Esto es, seguir las pautas clásicas de recuperar el pasado,



comprendiéndolo, para poder olvidarlo, que, por lo demás, es hacer la historia que le interesa al poder.

Hay, empero, otras formas de hacer Historia. Una que, por ejemplo, consiste en oponer las razones a los hechos y la razón a las razones pasadas, presentes o futuras. Una perspectiva que nos parece mejor, porque reivindica el gesto de enfrentarse al poder jurídico y legitimador de los hechos, a la par que no se contenta con hacer la historia de los de abajo sino también desde abajo.

En consecuencia, si lo que queremos es que los estudiantes piensen por su cuenta, habría que ayudarles a desenmascarar las ocultas raíces políticas que soportan lo que damos por “conocimiento legítimo”. La Historia no es simplemente la memoria de los hechos, sino la disciplina que nos enseña a interpretarlos. Para ser más precisos, en clase debería analizarse el propio proceso de construcción del conocimiento escolar, desvelando su carácter ideológico. Desde una perspectiva crítica, no basta con contar la historia olvidada por los decretos ministeriales y las editoriales de textos, habría también que enseñar a desconfiar de aquello que damos por seguro y no lo es. Porque, además, nos tememos que aquel que tiene por ley acatar lo acontecido ya simplemente por acontecido le negará cualquier sentido imaginable a lo no contando, y no será más que un siervo de la historia oficial.

Así pues, a partir de las premisas anteriores, a la hora de enseñar la guerra civil bien pudiera empezarse por plantear un análisis de la evolución, según las circunstancias políticas, de las causas de la guerra civil¹⁶.

Por tanto, considerando que la primera versión de la guerra civil fue la franquista. Esto es, aquella que convirtió a los vencedores en libertadores nacionales frente al “complot comunista-republicano”, podemos recurrir a los dos siguientes ejemplos.

¹⁶ Los ejemplos aquí referenciados están tomados de Cuesta (2007) y el Atlas de Historia crítica y comparada. De la revolución a nuestros días (2015).



“Al fin, después de cinco años de destrucciones sistemáticas y continuas de todos los cimientos de la Patria, en 1936 se llegó al llamado Frente Popular, o sea la alianza de todos los más extensos enemigos de España –masones, socialistas, separatistas- para su completa destrucción. Se vivieron unos meses de plena anarquía y desgobierno. Por orden del Gobierno, se asesinó al gran político Calvo Sotelo. Y se preparaba ya un último golpe, para establecer en España, plenamente, el régimen comunista, a lo ruso, cuando el 18 de julio de dicho año, surgió el Movimiento Nacional. [...] Así como en la República se concentraban todos los enemigos de España, en el Movimiento Nacional se concentran todas sus fuerzas de salvación¹⁷...”.

“Fue la República misma la que provocó la guerra ignorando, desde el primer momento, las convicciones del pueblo español. Burló a la iglesia, persiguiendo a sus representantes de una forma jamás vista, y rompió la convivencia ciudadana, poniendo en peligro incluso la existencia de España¹⁸”.

Sirvan estas dos referencias para comprobar cómo el canon franquista se sostiene sobre el mito de las “dos Españas”: una España con valores e ideales dispuesta a vencer a la *antiEspaña* representada por quienes defienden la República y a los que se responsabiliza de la guerra. Guerra que, por lo demás, según el discurso legitimador de la carta colectiva de los obispos españoles (1937) destinada al mundo entero, ni siquiera es tal cosa sino una “cruzada”, un enfrentamiento definitivo entre “el materialismo marxista y el espiritualismo cristiano”.

Hubo que esperar así hasta la década de los noventa, pasados ya cincuenta años del inicio de la contienda, a la que se incorporará la versión de la transición. Pues aunque se entrevé ya en algunos textos años antes, no sería hasta la impronta de la LOGSE (1990) que lo hizo de forma evidente y plena. De tal modo, los tópicos franquistas fueron siendo aparcados de los libros de texto por los propios de un nuevo paradigma cultural, que, básicamente, vino a estructurarse en torno a la idea-fuerza del “consenso” y la

¹⁷ Manual *Instituto de España* publicado en 1939, tomado de Raimundo CUESTA: *Los deberes...* 2007.

¹⁸ Juan BLASCO CEA: *Historia Moderna y Contemporánea universal y de España*. Madrid: Bruño, 1972.



llamada “reconciliación” nacional. Y así, sobre la base de estos principios, se levantará el nuevo discurso legitimador, un nuevo patrón de interpretación sobre nuestro pasado traumático que habría de ser dominante a fuerza de inculcarlos en las nuevas generaciones. Adoptada como mejor para la convivencia de los españoles, la teoría del “justo medio” y el reparto equitativo de culpas se impone. Si bien lo hace a costa de la tergiversación de la historia y el blanqueamiento de la responsabilidad del golpe. Por ejemplo, insistiendo en la radicalización de las posiciones y “la polarización de la sociedad en dos bandos”. Como si no fuera posible mencionar una tara de un lado sin también identificar una parecida del otro y así, en consecuencia, hay que hablar de “bandos” en lugar del enfrentamiento entre un gobierno legítimo y un único “bando” rebelde. En ningún caso se cuestiona el empleo del concepto “guerra”, por mucho que en gran parte del sur de España y allí donde el golpe se impuso sin apenas resistencia no hubiera más que represión y, en propiedad, habría que hablar de guerra de tapias y cunetas. Así que en rigor no debiera hablarse de trincheras y ejércitos enfrentados, por la sencilla de razón de que no había más que uno: el ejército africanista, el mejor pertrechado y el más bregado en la guerra colonial, entendida como guerra de exterminio, y cuyas técnicas y métodos se aplicaron no ya contra el rifeño sino contra “el rojo¹⁹”. O, mayormente, se emplea el sintagma “guerra civil”, cuando el ejército sublevado contó desde el principio con ayuda internacional, y sólo meses después también el republicano. En fin, una ambigüedad terminológica y conceptual que creemos solo sirve al revisionismo más oportunista e intrigante.

Como fuere, la nueva interpretación se trasladó a los libros de texto y para comprobarlo adjuntamos otros dos ejemplos:

“La imposibilidad de establecer las bases de una coexistencia entre derechas e izquierdas hizo que chocasen el egoísmo de las clases dominantes y el auge

¹⁹ Más tarde, durante el franquismo, la Brigada Política Social de Franco aplicó las mismas técnicas que las SS y de la GESTAPO, aprendidas por el adiestramiento directo que su jefe de fila Himmler y su asistente, Paul Winzer, facilitó a la policía española. Mario AMORÓS: *Argentina contra Franco. El gran desafío a la impunidad de la dictadura*. Madrid: Akal, 2014



revolucionario de la clase obrera, lo que desató una guerra fratricida de las más dramáticas en las que confluyeron el heroísmo y la crueldad más refinada²⁰”.

“Las circunstancias históricas en las que se desarrolló la guerra..., una clase media insuficiente para servir de elemento equilibrador; y una polarización de la sociedad en dos bandos: las derechas, en las que prevalecía la concepción del mundo más conservadora, que identificaba el sistema político-social con sus creencias religiosas; y las izquierdas, decididas a romper con las estructuras existentes. La intransigencia y los actos violentos presidieron la relación entre ambos grupos, que ignoraron el respeto y la tolerancia como norma de entendimiento²¹”.

Sin duda, el énfasis en la idea de “guerra fratricida” y la presunción de que “todos fueron iguales” puede contentar los afanes bienintencionados de quienes construyen la bondad por contraste con la maldad ajena. Empero, la responsabilidad del inicio de la guerra no puede atribuirse por igual a izquierda y a derecha más que a riesgo de borrar de la historia el golpe del 18 de julio. Otra cosa es que en todas las casas hubiera vencedores y vencidos y, por consiguiente, en todos sitios se sufriera. Pero ni todo el que sufre es víctima, ni el reparto igualitario de culpas nos hace mejores. Más bien, la equiparación y la auto edificación por contraste solo sirven para el blanqueamiento del victimario.

Tampoco se trata, naturalmente, de hacer una historia desde el punto de vista exclusivo de los perdedores, pero habiendo sido rescatado de manera exhaustiva todo el victimario de los vencedores, recibido tanto el recuerdo como el homenaje constante durante medio siglo, va siendo hora ya de rescatar la memoria de los vencidos de manera independiente, sin el contrapeso justificador de “los otros”. De momento sigue resultando imposible reservar algún espacio para los que nunca tuvieron ni *Causa General* ni mención ni homenaje. A lo sumo, justo cuando se consigue introducir algún apunte sobre la

²⁰ Julio VALDEÓN (Coords.). *Geografía de España y los países hispánicos*. Madrid: Anaya, 1978

²¹ Joaquín PRATS (Coords.): *Geografía e Historia de España*. 3º Bachillerato. Madrid: Anaya, 1990.



represión franquista, en el siguiente, en aras de una objetividad supuestamente científica, se advierte de la represión republicana.

A mayor abundancia, cuando se disciplina en la memez política de *condenar la violencia venga de donde venga*, como si el gobierno legítimo de la República y los sediciosos estuvieran en un plano de equivalencia, se está desviando el análisis de los hechos a los intereses de los golpistas. A fuerza de querer ser imparcial, este discurso no sólo niega el derecho legítimo del gobierno de la república a usar la violencia pública frente a los golpistas, a su vez niega el derecho que en situaciones violentas asiste a los ciudadanos a usar la fuerza en defensa propia. En suma, parece más bien animar a rendirse resignadamente al imperio de los hechos, como si frente a la voluntad omnímoda del déspota no quedará más que apretar los dientes. En consecuencia, cuando especialmente desde la escuela se educa en la creencia de que vencedores y vencidos tuvieron la misma responsabilidad en el conflicto se está impidiendo que los jóvenes se pregunten por la justicia de las leyes y, por ende, se está traicionando a la democracia.

Se entiende así que alguien como el filósofo Julián Marías, quien a pesar de sus ideas de derechas defendió a la República, dijera que “la represión de los vencidos no fue función del radicalismo de sus posiciones teóricas o de sus actuaciones prácticas, sino de su grado de resistencia a la traición²²”.

A mayor abundamiento, podría apuntarse como otra consecuencia subsidiaria del dominio cultural de la transición la necesidad que, según parece, España tiene para su buena gobernanza de un poder como el monárquico capaz de servir de equilibrio y control de “nuestro apasionamiento” y atávica tendencia a los extremos políticos. En definitiva, los libros han ido disciplinando en el espíritu de la transición encarnado en la monarquía restaurada y la partitocracia.

Y llegamos así, ya en los albores del siglo XXI, y solo gracias al empuje reivindicativo que movimientos como los de la recuperación de la memoria histórica y de plataformas de pensamiento crítico, al momento en que los manuales fueron incorporarán otra visión de los hechos. Veámoslo:

²² Jesús IBÁÑEZ: *A contracorriente*. Madrid: Fundamentos, 1997, p. 156.



“El alzamiento de las derechas con el ejército y con el apoyo de la iglesia significaba que las reformas que intentaron llevar a cabo la burguesía republicana y el movimiento obrero socialista organizado encontraron una resistencia tan fuerte, que llevó a la insurrección armada. Esas reformas eran absolutamente justas e imprescindibles para la modernización de la sociedad española, pero atentaban contra los seculares privilegiados de las clases dominantes de España. Por ello, las clases privilegiadas creyeron que se avecinaba una revolución y optaron por el abandono de la vía legal y parlamentaria decantándose por el golpe de Estado²³”.

“La oposición de una gran parte de los conservadores españoles a la democratización política y el reformismo social de la Segunda República se tradujo en una tentativa de golpe de Estado el 17 de julio de 1936. El clima de confrontación engendrado por el surgimiento del Frente Popular les sirvió de pretexto para justificar su decisión²⁴”.

Las diferencias con los ejemplos anteriores son más que evidentes, pero, no hay que engañarse, esta propuesta manualística en absoluto ha desplazado a otras anteriores. De hecho, lo normal sigue siendo encontrar en los textos el argumento dominante sigue llevando a pensar la contienda como algo inevitable y justificado. Tal y como se infiere al incluir conjuntamente en un solo tema la República y la Guerra civil y a reglón seguido se separa la Guerra Civil del franquismo. En algunos libros, el desarrollo del régimen se explica como si la democracia se implantara gracias al caudillo. Sobre todo, tras el nombramiento de Don Juan Carlos, en 1969, como sucesor de Franco a título de Rey. Otro motivo más de sorpresa es comprobar que los manuales siguen atribuyendo, por arte de birlibirloque, carácter democrático a un franquismo que se define como *aperturista* frente a otro *inmovilista* también llamado *búnker*.

El gran ausente siguen siendo las víctimas y su victimario, la represión y la violencia planificada por los sublevados, la complicidad de la jerarquía eclesiástica, el fenómeno

²³ Julio ARÓSTEGUI (Coords.): *Historia de España*. Segundo de Bachillerato. Barcelona: Vicens Vives, 2003.

²⁴ Julio ARÓSTEGUI (Coords.): *Historia de España*. Segundo de Bachillerato. Barcelona: Vicens Vives, 2010)

I CONGRESO INTERNACIONAL
**HISTORIA CON
MEMORIA EN LA
EDUCACIÓN**



I NAZIOARTENKO KONGRESUA
**MEMORIA
DUEN HISTORIA
HEZKUNTZAN**

de los topos, la resistencia en Francia, los campos de concentración y trabajos forzados...
En fin, nada que aparentemente pudiera violentar la inocencia de nuestros escolares.