



Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2021





Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2021

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

Web: <https://revistas.um.es/pantarei>

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

editum@um.es

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

Edición 2021

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt



En portada: Prise de la Bastille.
Biblioteca Nacional de Francia (BNF).

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial de Panta Rei.



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

[Egea Vivancos, Alejandro](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Secretaria

[Arias Ferrer, Laura](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Editores

[Bellatti, Ilaria](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

[Jiménez Vialás, Helena](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Martínez Gil, Tània](#) [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

Mesguer Gil, Antonio José [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Ortiz García, Jónatan](#) [Arqueología, Universidad de Alcalá de Henares]

[Romero Molero, Alberto](#) [Arqueología, Universidad Isabel I]

[Sáez Giménez, David Omar](#) [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Sáez Rosenkranz, Isidora V.](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

[Sánchez Mondejar, Celso Miguel](#) [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

Responsables de traducción y corrección lingüística

[Martínez Martínez, Cristina](#) [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

[Albaladejo Albaladejo, Sara](#) [ISEN-Universidad de Murcia]

CONSEJO ASESOR

[Adroher Auroux, Andrés María](#) [Arqueología, Universidad de Granada]

[Albero Muñoz, M^o del Mar](#) [H.^o del Arte, Universidad de Murcia]

[Alia Miranda, Francisco](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Arciniega García, Luis](#) [Historia del Arte, Universidad de Valencia]

[Barrio Barrio, Juan Antonio](#) [Historia Medieval, Universidad de Alicante]

[Castellano i Solé, Núria](#) [Egiptología, Schola Didáctica Activa S.L.]

[Chapman, Arthur](#) [History Education, University College of London, Reino Unido]

[Chavarría Arnau, Alejandra](#) [Arqueología, Università di Padova, Italia]

[Cid López, Rosa María](#) [Historia Antigua, Universidad de Oviedo]

[Cobacho López, Ángel](#) [Derecho, Universidad de Murcia]

[Cuenca López, José María](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Huelva]

[Egea Bruno, Pedro M.^o](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Feijoo Martínez, Santiago](#) [Arqueología, Consorcio Ciudad Monumental de Mérida]

[García Atienzar, Gabriel](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Ginestí Rosell, Anna](#) [Filología Clásica, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt]

[González Monfort, Neus](#) [Didáctica de la Historia, Universidad Autónoma de Barcelona]

[González Soutelo, Silvia](#) [Arqueología, Universidad Autónoma de Madrid]

[Haber Uriarte, María](#) [Prehistoria, Universidad de Murcia]

[Hernández de la Fuente, David](#) [Filología Clásica, Universidad Complutense]

[Hutson, Scott R.](#) [Anthropology, University of Kentucky, EEUU]

[Igual Luis, David](#) [Historia Medieval, UCLM]

[Irigoyen López, Antonio](#) [Historia Moderna, Universidad de Murcia]

[Jover Maestre, Francisco Javier](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Mahony, Simon](#) [Digital Humanities, University College of London, Reino Unido]

[Marsilla de Pascual, Francisco Reyes](#) [Técnicas historiográficas, Universidad de Murcia]

[Martínez-Burgos García, Palma](#) [H.^o del Arte, UCLM]

[Mathis, Christian](#) [Didaktik der Geschichte, PH Zürich]

[Miralles Maldonado, José Carlos](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Molina Gómez, José Antonio](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Mónica Ghirardi](#) [Historia Moderna, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina]

[Navarro Espinach, Germán](#) [Historia Medieval, Universidad de Zaragoza]

[Ni Cassaithe, Caitriona](#) [Didáctica de la Historia, Dublin City University, Irlanda]

[Noguera Celdrán, José Miguel](#) [Arqueología, Universidad de Murcia]

[Ortiz Heras, Manuel](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Panzram, Sabine](#) [Historia Antigua, Universität Hamburg]

[Pérez Molina, Miguel Emilio](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Pinto, Helena](#) [Didáctica de la Historia, CITCEM University of Porto, Portugal]

[Prados Martínez, Fernando](#) [Arqueología, Universidad de Alicante]

[Sánchez Ibáñez, Raquel](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

[Sancho Gómez, Miguel Pablo](#) [Educación, UCAM]

[Victoria Moreno, Diego](#) [Historia Contemporánea, UNED]

[Vilar García, María José](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Vivas Sainz, Inmaculada](#) [H.^o del Arte, UNED]

[Zamora López, José Ángel](#) [Próximo Oriente Antiguo, CCHS-CSIC]

Índice

Artículos

- Libelos, camarillas y banquetes: una propuesta para reconstruir las proclamaciones militares en la Antigüedad Tardía a través de los casos de Probo, Magnencio y Juliano* 7
Miguel Pablo Sancho Gómez
- El uso de los videojuegos para la enseñanza de la Historia Antigua en Educación Secundaria: una investigación educativa* 31
Manuel Jesús Jaldón-Méndez Sánchez
- 'What did it achieve?' – Students' conceptions about the significance of the French Revolution* 51
Christian Mathis
- Pervivencia e influencia de los mitos fundacionales del franquismo en los textos escolares de la enseñanza secundaria castellanoleonesa* 69
Sergio Ibáñez Llorente y Almudena Alonso-Centeno
- La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, videojuegos y emociones. Estudio de caso en un IES de Huelva (España)* 103
Rocío Jiménez-Palacios y José María Cuenca López
- Desarrollo de la conciencia histórica. Una propuesta de intervención y evaluación para la Educación de Adultos* 135
Héctor López-Bajo, Rosendo Martínez Rodríguez y María Sánchez-Agustí
- Concepciones de docentes en formación suecos y españoles sobre la desigualdad de género en perspectiva temporal* 161
Jorge Ortuño Molina y Fredrik Alvé
- Narrativa y significación histórica en la comunicación de los museos nacionales canadienses en Facebook* 185
Iñaki Navarro-Neri, Pilar Rivero, Borja Aso y Ana Mendioroz-Lacambra

Entrevista

- Haciendo historia para el bien común. Entrevista a Linda S. Levstik* 211
Laura Arias Ferrer y Alejandro Egea Vivancos

Reseñas

- M. Sartre (2021), Le Bateau de Palmyre. Quand les mondes anciens se rencontraient (VIe siècle av. J.-C./VIe siècle ap. J.-C.), Paris: Éditions Tallandier* 239
Juan Álvarez García
- Janire Castrillo, Las mujeres vascas durante la Baja Edad Media. Vida familiar, capacidades jurídicas, roles sociales y trabajo, Madrid, Sílex Universidad, 2020* 245
Iratxe Gillate
- M. Ortiz Heras (coord.). (Manual de) Historia de España (siglo XX). Del desastre del 98 a la crisis sistémica actual, Albacete: Altabán, 418 págs. ISBN: 978-84-15252-46-7* 249
Herminio Lebrero Izquierdo

Pervivencia e influencia de los mitos fundacionales del franquismo en los textos escolares de la enseñanza secundaria castellanoleonesa

Prevalence and influence of foundational myths of Franco regime in learning materials of Castille and Leon secondary teaching

Sergio Ibáñez Llorente
Universidad Autónoma de Madrid
sergio-ibannezl@estudiante.uam.es
 [0000-0002-1284-4855](https://orcid.org/0000-0002-1284-4855)

Almudena Alonso-Centeno
Universidad de Burgos
acenteno@ubu.es
 [0000-0002-3438-241X](https://orcid.org/0000-0002-3438-241X)

Recibido: 30/10/2020
Aceptado: 06/07/2021

Resumen

Mientras la historiografía avanza en el desmantelamiento del enfoque franquista sobre la República y la Guerra, cabría preguntarse si la bibliografía escolar abandona al mismo ritmo los presupuestos del canon franquista e incluye el enfoque crítico de los especialistas. La presente investigación tiene por objetivo averiguar el alcance de estos dos fenómenos, a través del análisis crítico del discurso de una treintena de textos escolares de educación secundaria. El currículo de la asignatura de historia, la formación de los autores o la extensión del tema de investigación en los textos son algunos de los factores que consideramos podrían explicar los resultados obtenidos. Dichos resultados confirman la pervivencia de ideas como la inevitabilidad de la guerra, el fracaso del proyecto político republicano o el ambiente de preguerra en la primavera del 36 en el material didáctico, así como la escasa influencia en el ámbito escolar de la interpretación crítica.

Palabras clave

Material didáctico, historia contemporánea, análisis de contenido, Segunda República, Guerra Civil española.

Abstract

While historiography advances in the dismantling of the Franco approach on the Republic and the War, it could be asked whether the school bibliography abandons at the same pace the assumptions of the Franco canon and includes the critical approach of the specialists. The present investigation aims to find out the scope of these two phenomena through the critical analysis of the speech of some thirty secondary school textbooks. The curriculum of the history subject, the ideologies of the publishers of textbooks, the academic training of authors, or the space reserved for the subject of research in the textbooks, are some of the factors that could explain the results obtained. These results confirm the persistence of ideas such as the inevitability of war, the failure of the republican political project or the pre-war atmosphere in the spring of 1936 in the teaching material, as well as the scarce influence of critical interpretation in schools.

Keywords

Learning materials, contemporary history, contents analysis, Spanish Republic, Spanish Civil War.

Para citar este artículo: Ibáñez Llorente, S. y Alonso-Centeno, A. (2021). Pervivencia e influencia de los mitos fundacionales del franquismo en los textos escolares de la enseñanza secundaria castellanoleonesa. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 69-102. doi: 10.6018/pantarei.453351

1. Introducción

Durante décadas una caterva de militares, teólogos, políticos, periodistas e intelectuales afines al régimen franquista se esforzó por construir un relato ficticio que justificase el golpe de Estado contra una República democrática, que excusara la lucha contra el gobierno legítimo del país, que legitimara la implantación ilegal de un régimen totalitario en España, que ocultara las actividades terroristas de los primeros lustros de la dictadura, y que ensalzara la figura del dictador. Al conjunto de creencias, suposiciones y datos espurios que los franquistas fabricaron para cumplir esas funciones es lo que se conoce como mitos fundacionales del franquismo (Reig Tapia, 2012).

La historiografía crítica¹ se ha encomendado con rigor y éxito a la labor de negar los presupuestos del canon franquista en las cinco últimas décadas. Desde los años 60 del siglo XX, varios hispanistas realizaron una serie trabajos pioneros, a los que se sumaron los realizados en los años 70 por varios investigadores españoles. La mayoría de ellos participaron en las dos obras colectivas que representan el punto culminante de la mencionada desmitificación: *Los mitos del 18 de julio* (Viñas, 2013) y *En el combate por la historia: la República, la Guerra Civil, el franquismo* (Aróstegui y Viñas, 2012).

No obstante, desde finales de los años 90 se observa en el panorama historiográfico y divulgativo español una reacción neofranquista ante los avances que la historiografía rigurosa estaba realizando en el desmantelamiento de los mitos de la dictadura. En esta ofensiva encontramos tanto historiadores (Suárez Fernández, Seco Serrano, Luis E. Togores, Bullón de Mendoza, etc.) como, en palabras de Reig Tapia, “historietadores” (Pío Moa, César Vidal, Fernando Paz, etc.). Y, pese a su impacto social y mediático, su único mérito es difundir, con lenguaje moderno, todos los tópicos del canon franquista. Además, en los últimos años ha surgido otro grupo de historiadores neoconservadores – Álvarez Tardío, Roberto Villa, Del Rey Reguillo, etc. – que retoman algunos elementos de los mitos del franquismo sobre la República y la Guerra. El fin último de estos investigadores sería “negar que la República sea un precedente válido de la actual monarquía constitucional” a base de contraponer una República intolerante, radical y excluyente a una monarquía tolerante, moderada e integradora (Quiroga, 2015, p. 348). Y aspiran a convertirse en una tercera vía entre una historiografía académica, que califican “de combate”, y los neofranquistas (Robledo, 2014).

Las escuelas, como principales agentes de reproducción social y socialización política, son las encargadas de transmitir los mitos dominantes que legitiman las disposiciones políticas existentes (Boyd, 2006). Sin embargo, esta función política de la educación choca, en el caso de los mitos del franquismo, con otras dos funciones esenciales de la escuela: la de “ser vehículo de socialización de los mejores valores de los que se ha ido dotando la humanidad, y la de posibilitar

¹ Con el término historiografía crítica nos referimos en adelante al conjunto de historiadores especialistas en la época contemporánea que a través de metodologías rigurosas han alumbrado nuevos enfoques que en suma han venido a desmontar todos y cada uno de los fundamentos del canon interpretativo del franquismo sobre la República y la Guerra. Esta categoría, que agrupa a la inmensa mayoría de los especialistas en el periodo que nos ocupa, se construye como contraposición a la llamada historiografía neoconservadora y a la historiografía franquista, ambas denominadas (o autodenominadas) en ocasiones como “revisionistas”, que difieren en diferente grado de la historiografía crítica en su tratamiento de los mitos fundacionales del franquismo.

el mayor grado posible de conocimiento razonado, de autonomía crítica y de decisión personal del alumnado” (Valls Montés, 2009, p. 16).

El desconocimiento que un alto porcentaje de estudiantes de educación secundaria demuestra sobre la Segunda República y la Guerra de España en estudios recientes (Arias Ferrer et al., 2019; Egea y Arias, 2013; Mellado y Egea, 2016; Valls Montés, 2007), constituye otra rémora importante para la deconstrucción de los mitos fundacionales del franquismo. Y aunque verdaderamente se transmita en las escuelas una cantidad suficiente de conocimientos sobre esta época de la historia española, cabría preguntarse desde qué enfoque historiográfico (o pseudohistoriográfico) se transmite. Existen estudios al respecto que demuestran que no se habría producido una trasposición didáctica completa de los nuevos aportes de la historiografía crítica en el tema que nos ocupa (Hernández Sánchez, 2014). Las principales investigaciones se han centrado en el análisis del material didáctico y todas apuntan en la misma dirección: la pervivencia de algunos elementos del canon franquista en los manuales escolares (Álvarez et al., 2000; Boyd, 2006; Díez Gutiérrez, 2013; Fuertes Muñoz, 2018; García Fernández, 2018; Marina Carranza, 2015; Rodríguez Garrido, 2012; Valls Montés, 2009). No obstante, entre el enfoque crítico de la historiografía y la visión franquista se nos presentan nuevas perspectivas que no desmitifican de hecho la totalidad del discurso de los vencedores pero que tampoco difunden la mayoría de los mitos fundacionales del régimen.

Por último, en esta investigación hemos concretado el objeto de estudio en una docena de mitos franquistas (Ibáñez Llorente, 2020, p. 10-18), lo que facilita la percepción de los enfoques historiográficos o pseudohistoriográficos que se esconden tras el contenido del material didáctico. De los doce mitos franquistas que enunciamos a continuación, en este artículo solo presentaremos los resultados concernientes a los seis mitos con mayor influencia en los textos escolares analizados (y que son resaltados en *cursiva*).

- Mito I: la revolución de octubre de 1934 como preludeo o inicio de la guerra de España.
- Mito II: la ilegitimidad de origen del gobierno del Frente Popular.
- *Mito III: la primavera trágica de 1936.*
- *Mito IV: la Segunda República como sistema de convivencia pacífico fallido.*
- *Mito V: la inevitabilidad de la llamada Guerra Civil.*
- *Mito VI: El Alzamiento cívico-militar.*
- *Mito VII: la Cruzada nacional contra el comunismo.*
- Mito VIII: La ayuda tardía y testimonial de las potencias del Eje a los golpistas frente a una ayuda temprana, sistemática y cuantiosa de la URSS a la República.
- Mito IX: la soviétización de la Segunda República durante la guerra.
- Mito X: el “Terror rojo” en la zona republicana durante la contienda.
- Mito XI: la violencia espontánea, impersonal y proporcionada en la zona golpista.

- *Mito XII: la equivoiencia en las retaguardias durante la guerra*².

2. Marco Teórico

A finales de los años 70 se realizó un estudio pionero sobre el tratamiento de la Segunda República y de la guerra de España en el material didáctico desde 1938 hasta 1983 (Álvarez et al., 2000). Los autores examinaron 67 manuales escolares y señalaban algunos de finales de los 70 como innovadores en una nueva forma de enfocar la República y la Guerra que, como veremos, en algunos casos ha permanecido intacta. No obstante, hubieron de pasar dos décadas para que la investigación continuara en esta dirección.

En los últimos quince años, y debido a factores como los movimientos en pro de la recuperación de la memoria histórica, la difusión de investigaciones interdisciplinares sobre usos públicos de la historia y la consolidación del área académica de Didáctica de las Ciencias Sociales, los estudios sobre la historia enseñada en las escuelas españolas se han multiplicado. En 2006 Boyd hacía un nuevo repaso de los textos escolares desde 1939 hasta principios del siglo XXI, y a “la asunción políticamente útil del ‘todos fuimos culpables’ de los libros de texto de los años 80”, contraponía los enormes avances de unos manuales, los de la LOGSE, que, según la autora, “dan prioridad al pensamiento histórico sobre la fabricación de mitos, al recuerdo sobre la desmemoria, al distanciamiento histórico sobre el moralismo apasionado” (p. 98). Tres años más tarde, el profesor Valls Montés (2009) presentaba otra importante investigación sobre los libros de texto desde finales de los años 30 hasta principios del siglo XXI. Sin embargo, el especialista asegura que la renovación que se produce a finales de los 80 fue “más didáctica que historiográfica” y que no sería hasta los textos escolares de los años 2003-2007 cuando “se pone en cuestión el canon interpretativo del franquismo” (p. 107).

En 2012 se publican dos nuevos estudios sobre el material didáctico y su enfoque con respecto al tema de investigación. En su tesis doctoral, y desde una perspectiva filofranquista – a Franco se le refiere como general, nunca como dictador –, Rodríguez Garrido (2012) realiza un análisis del discurso de los manuales escolares de cuatro grandes editoriales en los que observa un giro importante en los años 80 hacia una visión más crítica hacia los vencedores de la guerra y menos prejuiciosa para con la República. Un año después aparecía un trabajo sobre el tratamiento de la represión franquista y la lucha antifranquista en 21 libros de texto de 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato. Los especialistas se interesan en si el manual “explica adecuadamente las causas de la guerra” y si interpreta la llamada Guerra Civil como “un golpe de Estado y no una guerra fratricida”. A la primera cuestión la respuesta era negativa en doce manuales, y en la segunda en cuatro (Díez Gutiérrez, 2013).

En 2018 y 2019 aparecen tres nuevos trabajos sobre la cuestión. El primero examina tres libros de texto de 2.º de Bachillerato en Andalucía y se centra en si los manuales reflejan una imagen democrática de la Segunda República (García Fernández, 2018). El segundo revisa las principales narrativas sobre la guerra de España desde el tardofranquismo hasta los manuales de la LOE. El autor considera que “en los manuales de los últimos veinte años hay avances innegables con un acercamiento a la historiografía académica rigurosa”, si bien el mismo especialista matiza poco después esta visión optimista al señalar que en los libros de texto de las

² Retomamos aquí el término “equivoiencia” empleado por el profesor Ricardo Robledo para referirse a esta construcción mítica (Robledo, 2014).

últimas dos décadas “se detectan diversas carencias ya observadas en la etapa anterior [años ochenta], emergiendo asimismo nuevos problemas” (Fuertes Muñoz, 2018, p. 371). Entre estos últimos cabe destacar la menor profundidad, rigor y perspectiva crítica de los textos escolares de la enseñanza obligatoria (4.º de ESO y 6.º de Primaria), y la superficialidad y el abuso de discursos descriptivos frente a los analíticos o reflexivos para explicar la contienda. El tercer trabajo, centrado en el análisis de la violencia ejercida por los sublevados durante y después de la guerra, concluye que “es frecuente encontrar en los manuales de las últimas décadas visiones de la represión franquista insuficientemente críticas, poco actualizadas y superficiales” (Fuertes Muñoz e Ibáñez Domingo, 2019, p. 13).

Es, sin embargo, Marina Carranza (2012 y 2015) quien presenta los trabajos de investigación en que más claramente se trata de rastrear los indicios de pervivencia del relato mítico franquista en los textos escolares de la LOGSE y la LOE. El profesor examina varios mitos del franquismo y concluye en su último estudio que la historia enseñada “constituye un discurso reacio al cambio y muy sujeto a convenciones académicas, a pesar de que poco a poco van introduciéndose algunas novedades” (p. 55). La cuestión es ahora averiguar si el discurso de los libros de texto de la LOMCE supone un avance o un retroceso, desde el punto de vista conocimiento histórico riguroso, en el tratamiento de los años treinta en España.

3. Metodología

Múltiples y variadas han sido las propuestas de análisis del contenido de los manuales escolares que los especialistas en didáctica de la historia han formulado en las últimas décadas (Aceituno Silva, 2010; Álvarez et al., 2000; Díez Gutiérrez, 2011; Prats, 2011; Valls Montés, 2008). En la presente investigación hemos adaptado las propuestas realizadas por los mayores expertos en la cuestión a nuestro ámbito de estudio, generando un método de trabajo propio basado en cinco etapas. En una primera etapa se examina la influencia del currículo oficial de historia en la posible difusión de los mitos del franquismo en el material didáctico. En la segunda etapa hemos realizado un análisis bibliográfico de los manuales escolares con especial atención a los autores y editores. La tercera etapa consiste en un análisis cuantitativo del espacio dedicado al tema de investigación en el material didáctico examinado. El análisis crítico del discurso teorizado por Van-Dijk (2017) ha sido el modelo escogido para examinar los argumentos, conceptos, ideas, datos y silencios de los textos escolares en la cuarta etapa de la investigación. Finalmente, en la quinta etapa se trata de inferir el enfoque desde el cual se interpreta la República y la Guerra en el material didáctico analizado.

3.1. Objetivos

La presente investigación tiene pues por objetivo, en primer lugar, analizar la posible influencia de factores como la legislación educativa, los editores y los autores de los libros de texto, y la extensión otorgada al tema de investigación sobre el discurso de los textos escolares sobre la Segunda República y la guerra de España. En segundo lugar, averiguar en qué medida y de qué forma el relato construido por los vencedores de la guerra pervive aún en el material didáctico empleado por los docentes castellanoleoneses. Y, por último, el tercer objetivo es estudiar hasta qué punto los últimos avances que la historiografía crítica se reflejan en dicho material, o lo que es lo mismo, examinar el influjo de la interpretación crítica.

3.2. Muestra

Con objeto de deducir el grado de influencia del discurso de este material sobre el alumnado se han analizado 304 de los 394 centros educativos castellanoleoneses que imparten la ESO y 233 de los 273 que imparten el Bachillerato en busca de las editoriales con mayor impacto en la región (Ibáñez Llorente, 2020, p. 95-117). En 4.º de ESO encontramos ocho editoriales de libros de texto con presencia desigual en Castilla y León, y doce de 2.º de Bachillerato. Pero en ambos casos, dos factores particulares influyen en la investigación: el modelo bilingüe y la EBAU.

En el caso de 4.º de ESO, 230 de los 394 centros educativos tienen una modalidad bilingüe en inglés, según los datos de la Junta de Castilla y León. Hemos podido conocer la editorial empleada en el modelo bilingüe en 63 de aquellos 230 centros y, sin embargo, en lo que respecta al análisis crítico del discurso, el factor bilingüismo no es relevante dado que las editoriales realizan traducciones literales del contenido para sus ediciones bilingües. En el caso de 2.º de Bachillerato, el 58,8 % de los centros educativos castellanoleoneses, sin duda por la necesidad de adaptar la práctica docente a las exigencias de la EBAU, han optado por los apuntes del profesorado como método de enseñanza y aprendizaje del contenido de la asignatura de historia de España. Eso significa que es necesario incluir este tipo de material en la investigación, por lo que se han analizado 10 apuntes del profesorado de 2.º de Bachillerato. Siete de ellos proceden de centros públicos y tres de centros concertados religiosos, a fin de guardar la proporción de centros castellanoleoneses que emplean este tipo de material según la titularidad del centro.

Lamentablemente, y con motivo de la crisis sanitaria, no ha sido posible entrevistar al profesorado que elaboró los citados apuntes escolares, lo que sin duda permitiría en un futuro hacer un mejor análisis explicativo de los resultados obtenidos de su estudio en base a factores clave como la edad y la formación de los docentes.

3.3. Instrumentos de análisis

Los mitos fundacionales del franquismo son una herramienta útil para el análisis crítico del discurso del material didáctico. La búsqueda de las huellas de estos mitos en los textos escolares constituye un fin en sí mismo, pero también es un medio para aproximarse al enfoque historiográfico del material. Para objetivar, sistematizar y facilitar el reconocimiento de estos mitos en el discurso de los manuales y de los apuntes, se elaboró una ficha para cada mito con entre cinco y nueve elementos fundamentales que los caracterizan. Estos “elementos míticos” son ideas, argumentos, datos, conceptos y silencios que hemos recogido de los principales documentos que conforman la visión franquista de sus orígenes (*Carta Colectiva del Episcopado Español* de 1937, *Dictamen sobre la ilegitimidad de poderes actuantes* de 1939, publicaciones de la *Revista de Historia Militar* de 1964) y que han sido analizados por Viñas (2010 y 2016). Algunos elementos míticos aparecen más adelante, durante el tardofranquismo (Aguilar Fernández, 1996), y otros reflejan la tendencia al silenciamiento y a la descontextualización de la “historiografía” neofranquista contemporánea (Reig Tapia, 2017). En total setenta y ocho son los elementos míticos cuya presencia en el material didáctico tratamos de dilucidar en este estudio (Ibáñez Llorente, 2020, pp. 85-90).

A partir de los elementos míticos que componen, definen o acompañan a cada mito, se propone un modelo de análisis crítico del discurso compuesto por cinco niveles de pervivencia de los mitos

fundacionales del franquismo. Sirva como ejemplo la ficha del mito III sobre la primavera trágica de 1936.

Seis han sido los elementos míticos considerados en este caso: 1) Describir los meses entre febrero y julio de 1936 en España como de “ambiente de terror” o de “clima de violencia, caos y desorden generalizado”; 2) culpabilizar a los gobiernos del Frente Popular de lo ocurrido por no ser capaces de normalizar la situación; 3) responsabilizar única o mayormente a los grupos de izquierdas de esa “situación caótica”; 4) distribuir equitativamente las culpas sobre la conflictividad y la violencia entre grupos de radicales de derechas y grupos radicalizados de izquierda; 5) no explicar el porqué de la conflictividad laboral; 6) no ofrecer cifras exactas sobre el número de asesinatos y sus características (dónde ocurrieron, autores del crimen, quiénes eran las víctimas...).

En este caso, si todos o casi todos los elementos que caracterizan el mito III aparecen en el discurso del texto escolar, estaremos ante una pervivencia total de este mito. Hablaremos de pervivencia parcial cuando, aunque pueda encontrarse algún elemento mítico desmontado, el resto aparece en mayor número y con mayor intensidad en el discurso. En cambio, si la presencia de algún elemento mítico contrasta con la negación de la mayoría de los demás elementos, estaríamos ante una pervivencia residual del mito. En un cuarto nivel, nos referiremos a un silenciamiento si los acontecimientos de la primavera de 1936 no fueran tratados en el texto escolar, o se trataran de una manera excesivamente escueta. Por último, la desmitificación solo se daría en este ejemplo si ninguno de los seis elementos míticos pervive en el texto escolar, y además son negados con las aportaciones de la historiografía crítica.

Las ilustraciones, tablas o actividades de los manuales escolares han sido analizados en la medida en que la cuestión que trataban estaba en relación con alguno de los doce mitos fundacionales del franquismo. La influencia de las ilustraciones no debe sobrestimarse dada “la escasa atención prestada en clase a la abundante y cuidada parte icónica de los manuales y a las fuentes iconográficas en general” (Valls Montés, 2009, p. 133). Por otro lado, en lo que a las actividades didácticas se refiere, tampoco han sido analizadas exhaustivamente dado que “el grueso de las actividades prioriza la reproducción de contenidos” y en ellas “apenas se persigue el trabajo de las habilidades de pensamiento” (Salazar et al., 2014, p. 153). No obstante, en los resultados veremos cómo en ocasiones las ilustraciones refuerzan el discurso del material didáctico y cómo en las actividades finales de las unidades didácticas, especialmente las dedicadas al “debate historiográfico”, se polemiza en torno a alguno los temas sobre los que se construyó el canon franquista.

En el estudio de un grupo de investigadores de la Universidad de León sobre la memoria histórica en los libros de texto, los autores proponían agrupar los manuales en torno a cinco enfoques: el neofranquista, el neoconservador, el equidistante, el neutral y el crítico (Díez Gutiérrez, 2013). Se ha recogido esta propuesta para la presente investigación, si bien incluyendo las características del enfoque neutral en el enfoque equidistante debido a sus similitudes. De este modo, se ha resumido en cuatro las principales interpretaciones sobre la Segunda República y la guerra de España según el tratamiento que de los mitos fundacionales del franquismo hace cada una de ellas. La distribución y atribución de responsabilidades por el advenimiento de la guerra es la cuestión que más facilita la distinción entre estos cuatro enfoques. Así, la responsabilidad por el estallido del conflicto armado puede recaer: exclusivamente en las izquierdas (visión

franquista); en mayor medida en los gobiernos y organizaciones progresistas, aunque no únicamente (visión neoconservadora); en los grupos extremos y radicalizados tanto del lado conservador como del progresista (visión equidistante); o principalmente en los grupos antirrepublicanos que planificaron y ejecutaron el golpe de Estado de 1936 (visión crítica).

4. Resultados y discusión

4.1. Los factores que mediatizan el discurso de los textos escolares: marco legal, editores, autores, y extensión del temario

En este apartado presentamos los resultados de las tres primeras fases de la investigación. En primer lugar, repasamos la posible influencia del programa oficial educativo en el tratamiento del periodo histórico estudiado. En segundo lugar, examinamos el material didáctico con especial atención a los autores/as y editores del mismo. Por último, realizamos un análisis cuantitativo del espacio reservado en cada texto escolar a la República y la Guerra de España.

a. La asignatura de historia en el currículo oficial de la educación secundaria

En Castilla y León, la historia contemporánea española se incluye en el currículo oficial de 4.º de ESO y de 2.º de Bachillerato, y es por tanto sobre dichos niveles educativos sobre los que trata la presente investigación. La pregunta que se plantea es en qué medida y de qué forma el currículo favorece o entorpece la reproducción de algunos elementos míticos del canon franquista. Y, en segundo lugar, dado que la difusión de estos mitos desborda el ámbito escolar, cabría preguntarse si desde la legislación educativa se fomenta el desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo, reflexivo y cívico que permita al estudiantado diferenciar entre un discurso riguroso y científico, y un relato impreciso y propagandístico.

Empezando por esta segunda cuestión, muchos son los especialistas que destacan la importancia de la asignatura de historia en la educación por tratarse de una herramienta muy valiosa para la formación de una conciencia crítica (Fontana, 1982) e histórico-temporal, del denominado pensamiento histórico, de una memoria democrática y de habilidades como la “autoconsciencia histórica”, la “imaginación histórica”, la capacidad interpretativa, la “empatía histórica” y otras (Santisteban Fernández, 2010 y 2017). Así lo entendían también los promotores de la LOGSE, que en 1990 ya destacaban la creación de una “ciudadanía activa y ética” y la capacidad de “analizar y valorar críticamente” como dos de los objetivos principales de la enseñanza de la historia (Alonso Caballés, 2016). No obstante, la aprobación de la LOMCE en 2013 y la novedosa inclusión de los estándares de aprendizaje significó, según los expertos, “un retroceso respecto a la introducción de las competencias en el currículum ya que suponen la adquisición de componentes conceptuales como única forma de aprendizaje, perjudicando el desarrollo de un aprendizaje crítico, y no permitiendo la puesta en marcha de las competencias históricas” (Fuster, 2015, pp. 42-43). El currículo oficial mantiene, además, “una concepción enciclopédica de la historia que obliga a una práctica didáctica de exposición y memorización, sin posibilidades reales de plantear y resolver problemas a partir de la crítica de fuentes que ayuden al alumnado en la construcción del pensar históricamente” (Trepát, 2015, p. 57).

Los estándares de aprendizaje determinan los contenidos, es decir: qué es lo que los alumnos deberían saber. Su importancia es extraordinaria ya que “marcan prácticamente de manera

obligatoria una organización del trabajo docente orientado a la memorización y al adiestramiento del alumnado para superar las pruebas de evaluación externas” (Trepát, 2015, p. 50). La presencia de estándares relacionados con el pensamiento histórico es además muy escasa (Monteagudo Fernández y López Facal, 2018). En Castilla y León, en 4.º de ESO se contemplan 59 estándares de aprendizaje (Orden EDU/362/2015, p. 98-102) y 152 en 2.º de Bachillerato (Orden EDU/363/2015, p. 148-158), y teniendo en cuenta que el número de sesiones para el primer nivel educativo es de 80-85 horas y de alrededor de 100-105 para el segundo, nos encontramos ante un currículo cuya extensión dificulta enormemente su correcta impartición.

Los temas de la República y la Guerra están situados en el bloque 5 del currículo de 4.º de ESO que lleva por título *La época de “Entreguerras” (1919-1945)* y dos de los seis estándares de aprendizaje del bloque se relacionan con este periodo histórico, concretamente con el programa reformador republicano y con las causas de la guerra. Este ordenamiento merece dos observaciones. Por un lado, nos encontramos ante un programa que deliberadamente omite aspectos importantes como la dimensión internacional de la guerra o la represión que se dio durante y después de la contienda. Por otro lado, enmarcar la República y la Guerra en el periodo de “Entreguerras” tiene la ventaja de permitir su vinculación con el auge del fascismo, pero también el inconveniente de desconectar la contienda de la dictadura que de ella nació, pues “el franquismo es inexplicable sin la guerra civil que lo gestó” (Paez Camino, 1997, p. 162). Al respecto, es necesario considerar las palabras de Hernández Sánchez (2014): “Semejante cronología tiene como consecuencia la generalización de una visión teleológica: la indisoluble unión de la Segunda República y la guerra de España condena a aquella como preámbulo indefectible de esta” (p. 67).

Esta ordenación cronológica del programa oficial – en ningún caso inocente – se presenta con mayor claridad y fuerza en el currículo de 2.º de Bachillerato. La Segunda República y la guerra de España quedan inextricablemente unidas en el bloque 10 del plan de estudios (Orden EDU/363/2015, p.155). Dicha disposición del temario lleva al alumnado a considerar el sistema republicano no como el antecedente, sino como la causa necesaria de la guerra, lo que lógicamente se traduce en una visión negativa de la República (mito IV) y favorece la noción de inevitabilidad de la contienda (mito V). Algunos de los 14 estándares de aprendizaje del bloque 10 guardan relación directa con los temas sobre los que se construyeron los mitos fundacionales del franquismo que aquí se examinan. Sin embargo, las palabras “represión” y “violencia” no aparecen en el programa oficial. Se prioriza “la evolución política y la situación económica de los dos bandos durante la guerra” (estándar 3.3) y en el estándar sobre los efectos de la guerra se habla de especificar “los costes humanos” y “las consecuencias económicas y sociales de la guerra”, obviando las consecuencias políticas.

El panorama no es más halagüeño en lo que respecta a las causas de la guerra. No existe un estándar específico para dicha cuestión, necesario para rebatir la idea de inevitabilidad del conflicto bélico (mito V) y la justificación que de la guerra realizó la dictadura (mito VII). Es más, los dos estándares que más podrían contribuir a que el alumnado comprendiese el inicio del enfrentamiento armado, que son los referidos al análisis del “proyecto de reforma agraria” y a la diferenciación de “las fuerzas de apoyo y oposición a la República en sus comienzos”, no se incluyen entre los nueve estándares de aprendizaje “de interés evaluable preferente” para la EBAU. Exclusión que también es compartida por el estándar referido a “los antecedentes de la

Guerra Civil”, el último que podía contribuir a que el estudiantado reflexionara sobre quién provocó la guerra y con qué fin.

Por último, no se puede soslayar la equiparación que se realiza en el currículo entre el gobierno legítimo de una República democrática y el territorio controlado por la facción golpista cuando se refiere a “los dos bandos” (Orden EDU/363/2015, p. 156, estándar 3.3), así como la escasa atención dedicada a la internacionalización del conflicto, principal motivo de la victoria fascista, en un estándar en el que se insiste en el carácter nacional del conflicto al denominarlo “Guerra Civil española”.

Con estos datos, es difícil no compartir la temprana impresión de López Facal (2014) sobre la LOMCE, cuando afirmó que suponía un “giro neocentralista (...) extremadamente conservador no sólo desde el punto de vista ideológico, sino también historiográfico y educativo” (p. 277).

b. El material didáctico empleado. Libros de texto y apuntes del docente

La presente investigación, además de estudiar cuatro manuales de la LOE, introduce la novedad del análisis de 17 libros de textos de la LOMCE, todos ellos editados entre 2016 y 2017. El objetivo es examinar todos los manuales escolares con presencia en Castilla y León para posteriormente interpretar los resultados de la investigación en base al grado de difusión de cada libro de historia. El análisis de esta última cuestión nos lleva a rebatir la idea de una creciente monopolización del mercado por parte de cinco editoriales, como sostenía la última gran investigación sobre este tema (Segura et al., 2001).

En lo que se refiere a 4.º de ESO, en la Figura 1 se observa que la mitad de los centros educativos analizados trabaja con los libros de texto de Santillana (79) y Vicens Vives (72). Por detrás nos encontramos con otras tres editoriales con una presencia importante en la región: SM (40), Anaya (35) y Oxford (31). Y, finalmente, con tres manuales escolares de escasa difusión: Edelvives, Edebé y Bruño. No obstante, la influencia del libro de texto de Oxford aumenta al ser la editorial con mayor difusión en su versión bilingüe (un tercio de los centros educativos lo utilizan). Santillana, Vicens Vives y Anaya se reparten la mitad de los institutos con modalidad bilingüe en inglés a pesar de la aparición de nuevos editores especializados en ese mercado como Linguaframe, Ediciones Bilingües o Macmillan. La situación en 2.º de Bachillerato es muy diferente con respecto a la de 4.º de ESO. Por un lado, nos encontramos con un mayor número de editoriales con presencia en los centros educativos de la comunidad, pero por otro con una tendencia a la sustitución del manual escolar por los apuntes del docente (Figura 2). Solo 96 de los 233 centros educativos examinados hacen uso del libro de texto. Las editoriales con más peso son Casals (22 centros), Anaya (15), Vicens Vives (14), Santillana (11) y Akal (10); el resto no llega al 3% de las instituciones educativas castellanoleonesas.

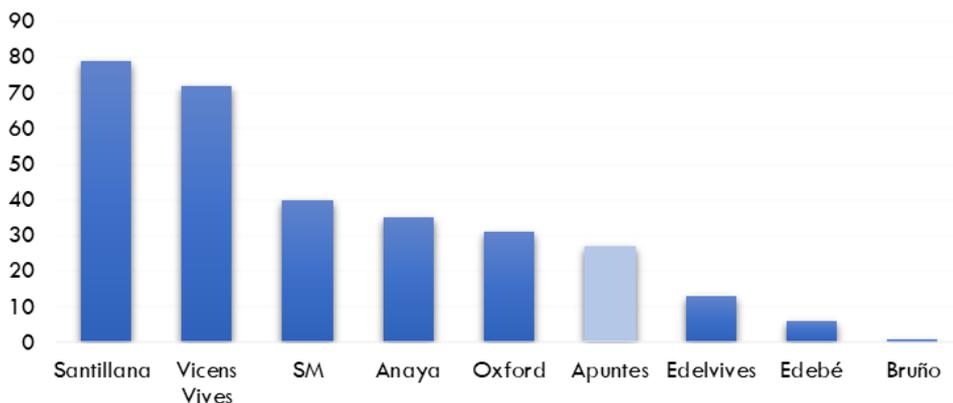


Figura 1. Material didáctico empleado en 4.º de ESO en la asignatura de Geografía e Historia. Fuente: elaboración propia.

Las evaluaciones externas o “reválidas”, realizadas al concluir el Bachillerato, obligan al profesorado a adaptar la práctica docente a las exigencias de un currículo enciclopédico en un breve periodo de tiempo. El resultado son apuntes de menor extensión que los libros de texto elaborados por los docentes. Un 58,8 % de los centros castellanoleonés ya emplean este tipo material didáctico, si bien no podemos inferir de ello un declive excesivo del impacto del discurso de los manuales escolares. No en vano el 70 % de los docentes aseguran hacer uso de ellos para la realización de sus propios apuntes (Martínez Valcárcel, 2011).

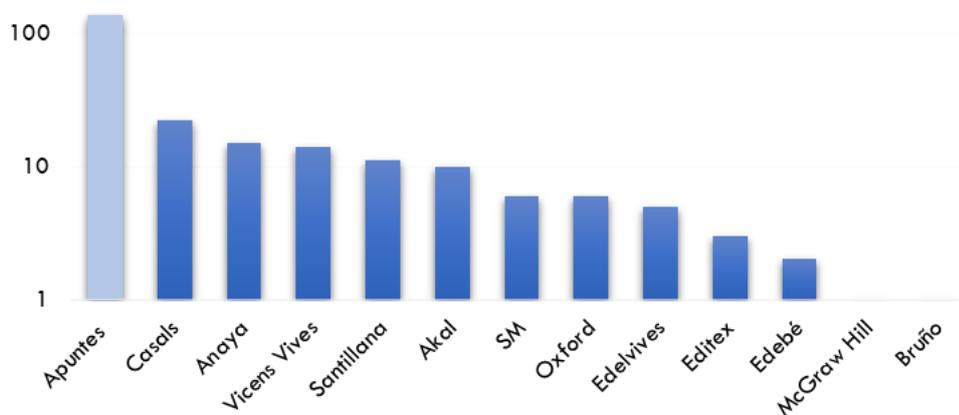


Figura 2. Material didáctico empleado en 2.º de Bachillerato en la asignatura de Historia de España. Fuente: elaboración propia.

Un aspecto importante a tener en cuenta es el sesgo ideológico de los editores y su posible influencia en el contenido del manual y por ende en el discurso sobre la República y la Guerra que pretendemos analizar aquí. Es destacable que editoriales vinculadas tradicionalmente a la Iglesia católica como SM, Bruño y Edelvives tengan una presencia mucho mayor en centros privados que en públicos, especialmente en 4.º de ESO. No obstante, los estudios aseguran que en el 82% de los casos es el equipo del departamento el que elige el libro de texto y en otro 12% el profesor de la asignatura (Díez Gutiérrez, 2013). En dicha elección “pesa más el prestigio de las editoriales que el contenido y las propuestas didácticas” y el promotor editorial o el apoyo con material al centro educativo suelen tener más peso que criterios objetivos desde el punto de vista didáctico-historiográfico (Bruguera, 2005). Todo ello nos lleva a reflexionar sobre la

aleatoriedad en la difusión de los manuales desde el punto de vista historiográfico. Y, sin embargo, los editores tienen su propia visión de la realidad y la reflejan tanto en la elección de los autores del manual como en el control del discurso del mismo. “La industria editorial – señala un experto – a veces se niega a introducir novedades historiográficas o cambiar contenidos por no reducir las ventas” ya que “lo conflictivo es peligroso” (González Delgado, 2015). Por ello, además de los propietarios de la editorial (Santillana, el grupo Prisa; Anaya, empresas armamentísticas; SM, Fundación Santa María; etcétera.), también hay que contar con la existencia de grupos de presión.

Por último, con respecto a los autores y autoras de los manuales, nos encontramos con que 54 especialistas redactan los 20 libros de texto examinados en la presente investigación. Resulta importante la marcada diferencia que existe entre la composición de los autores de 4.º de ESO y de 2.º de Bachillerato. En el primer caso, el total de autores para siete libros de texto sería 17, de los que solamente dos son historiadores profesionales y un tercio profesores de secundaria. En cambio, dos de cada tres autores de manuales de 2.º de Bachillerato son historiadores profesionales y el tercio restante profesores de instituto. Además, tres de estos libros de texto están redactados por grandes expertos en historia contemporánea española (Anaya, 2016b; McGraw-Hill, 2010; Vicens Vives, 2013) y seis han sido elaborados por grupos de investigadores heterogéneos y de gran calidad (Anaya, 2016a; Edebé, 2016; Edelvives, 2016b; McGraw-Hill, 2010; Santillana, 2016b; Vicens Vives, 2013).

c. El espacio dedicado a la República y la Guerra en el material didáctico

Existen diferencias notables en la extensión que el material didáctico analizado otorga al tema de investigación. Teniendo en cuenta el número de páginas que el documento reserva a los años 30 en España, se observa en la Figura 3 que los siete textos escolares de 4.º de ESO consagran entre 12 y 13 páginas de media a dichos temas, aunque presentan grandes diferencias entre ellos. Los diez apuntes del profesorado de 2.º de Bachillerato analizados presentan en torno a 20 páginas de extensión, pero también con una alta varianza; con apuntes que exceden la treintena de páginas frente a otros que no rebasan la quincena. Por otra parte, los 13 libros de texto de 2.º de Bachillerato examinados consagran, salvo dos casos excepcionales, una media de entre 45 y 55 páginas a los temas de la República y la Guerra.

El espacio reservado en los manuales escolares a esta etapa histórica en los libros de 2.º de Bachillerato es pues cuatro veces superior, de media, con respecto a los de 4.º de ESO. En términos relativos, la proporción de páginas dedicadas al tema de investigación con respecto al total del libro sigue siendo el triple en el caso de los textos de 2.º de Bachillerato (11,8%) que la de los manuales de 4.º de ESO (4,1 %). Estas diferencias implican, como veremos más adelante, una mayor descontextualización respecto de algunos temas relativos a los tópicos franquistas en los manuales escolares de 4.º de ESO.

Cabe mencionar que en la presente investigación no se ha considerado necesario hacer un análisis exhaustivo sobre el número de párrafos o líneas que los textos escolares consagran a cada mito fundacional del franquismo. Primero, porque dichos mitos aparecen o se niegan en espacios diferentes y no comparables entre sí desde un punto de vista didáctico. Segundo, por el carácter transversal de algunos tópicos que obligan de hecho a tener en cuenta la práctica totalidad del contenido de la unidad didáctica. Y tercero, porque al incluir en las fichas de los mitos elementos

míticos que en sí mismos se refieren a posibles descontextualizaciones en el discurso, indirectamente también estamos examinando si el texto escolar dedica un espacio suficiente a la explicación de algunas cuestiones.

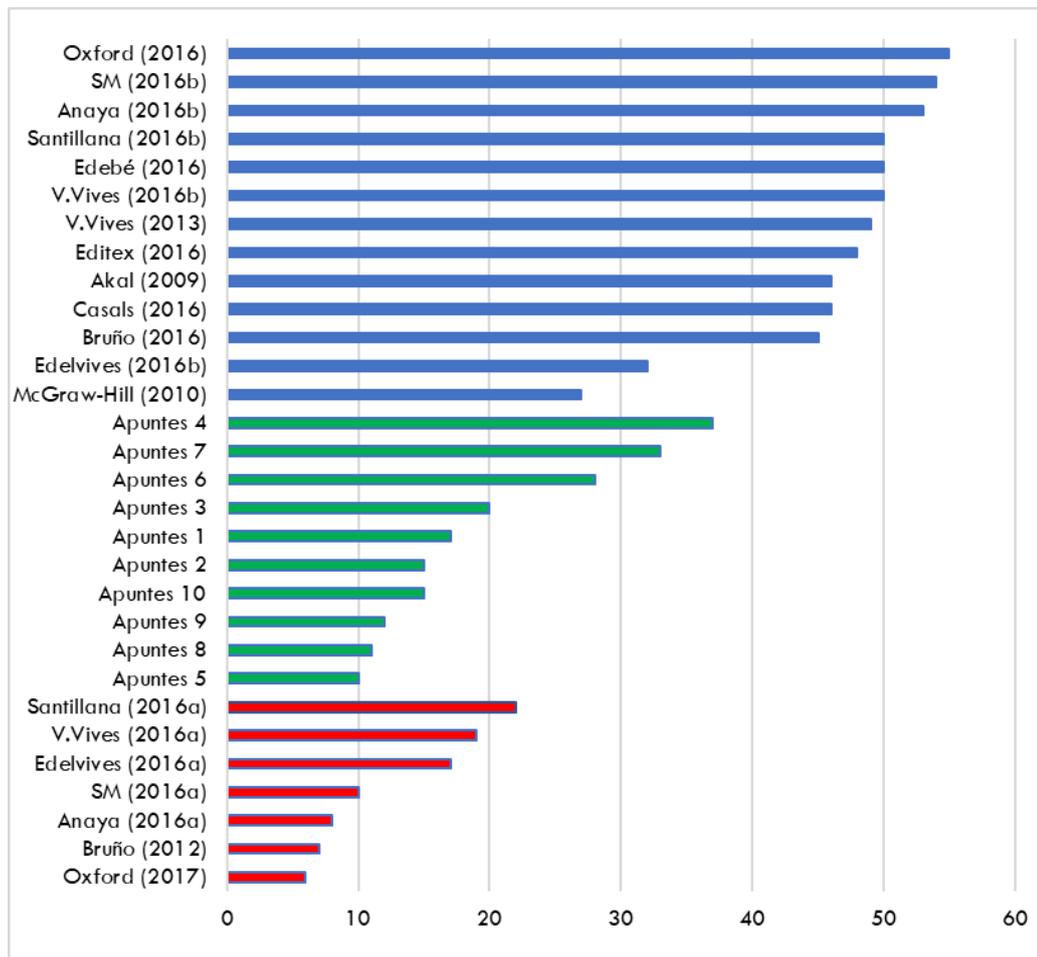


Figura 3. Extensión reservada a las unidades didácticas de la Segunda República y de la Guerra Civil en el material didáctico analizado (número de páginas). Fuente: elaboración propia.

4.2. Los mitos fundacionales del régimen franquista con mayor presencia en los textos escolares de historia

A continuación, se exponen los resultados de los seis mitos franquistas que presentan un mayor grado de pervivencia en el material didáctico empleado en las aulas castellano-leonesas. Dos de ellos se refieren a los primeros años republicanos, dos más guardan relación con el golpe de Estado de 1936, y otros dos mitos giran en torno a los años de la llamada Guerra Civil.

a. Viejos tópicos muy actuales. La primavera “trágica” de 1936 y la equivoledad en las retaguardias durante la guerra

En cuanto a la etapa de gobierno liberal-republicano entre febrero y julio de 1936, en los libros de texto de los años 50 y 60 “los autores confluyen a la hora de caracterizar la primavera del 36 como de violencia, desórdenes y polarización para justificar el golpe de Estado” y “ofrecen una visión caótica de la etapa frentepopulista”. A partir de 1975 nos encontramos con libros escolares que “apuntan a un giro total al hablar de la primavera de 1936”, pues se menciona la violencia de las derechas y el pretexto que supuso la violencia política para justificar el golpe.

Aun así, los manuales más conservadores “utilizan el desorden público como clara y a veces explícita justificación del golpe” y los que intentan dilucidar responsabilidades caen en la equidistancia, “responsabilizando tanto a facciones de derecha como grupos de izquierda” (Álvarez et al., 2000, p. 67). Como veremos a continuación, Marina Carranza (2015) no erraba al afirmar que esa visión de los meses previos a la sublevación “como antesala de la Guerra Civil” persiste en los manuales escolares, aunque se mantenga el disenso a la hora de señalar a los responsables.

De los 30 textos escolares analizados solo dos desmitifican este mito franquista. El primero de ellos señala que “contrarios a las reformas del Frente Popular, algunos militares y organizaciones de extrema derecha comenzaron a conspirar creando el clima propicio para un golpe de Estado” (Edelvives, 2016a, p. 223). El segundo apunta que “la creación de un clima de violencia era una estrategia que favorecía a los sectores decididos a organizar un golpe de Estado” y añade que “Falange española (...) fomentó un clima de enfrentamiento civil y crispación” iniciando “acciones violentas contra líderes izquierdistas” (Vicens Vives, 2013, p. 318).

En otros cinco manuales observamos la pervivencia residual de algunos aspectos míticos, y aunque se responsabiliza mayormente a grupos contrarrevolucionarios del aumento de la violencia política, y se niega la inhibición del ejecutivo progresista, se cae con frecuencia en la equidistancia. Como se observa en la Figura 4, en 23 libros de texto y apuntes del docente hay una pervivencia de algunos de los elementos que caracterizan el mito. En estos textos se habla de un clima difuso de violencia y desorden generalizados, con referencias a “una espiral de terror” (Apuntes 1) y a un “creciente deterioro del orden público” (Editex, 2016, p. 312). Se exagera en ocasiones el número de víctimas (400 muertes en el manual de McGraw-Hill) y, si los culpables de esta situación caótica aparecen, son o bien mayormente miembros de organizaciones revolucionarias o, en casi todos los casos, grupos de izquierdistas y derechistas al mismo nivel, lo que a veces se presenta como un claro preludio de la guerra. Así, en Casals (2016) leemos que “unos y otros parecían prepararse para el enfrentamiento definitivo” (p. 368), mientras que en los Apuntes 5 se sostiene que “este clima de violencia reflejaba la creciente división de los españoles en dos bandos irreconciliables que ya no creían en la democracia sino en el recurso a la violencia”. Algunos textos escolares llegan a acusar al Gobierno de ser incapaz de frenar los excesos, de provocar esa “situación caótica” o incluso de complicidad con los violentos de izquierdas. También se recurre a las imágenes para transmitir un ambiente de caos y violencia en la primavera de 1936 y solo en dos ocasiones encontramos ilustraciones que tratan del terrorismo falangista. En estos 23 textos escolares se califica a veces a la primavera de 1936 como “trágica” o se insinúa que la violencia política de esos meses justifica el golpe de Estado. Otros autores llegan al extremo de apoyar su discurso con fuentes tan poco neutrales como los discursos de Gil Robles en las Cortes o las supuestas “advertencias” de Franco al presidente Quiroga (Editex, 2016; SM, 2016b). Es importante, asimismo, reparar en la titulación de los epígrafes, en ocasiones muy elocuentes³.

El análisis de este mito merece cuatro observaciones finales. En primer lugar, casi todos los autores presentan los meses de febrero a julio de 1936 como de ambiente preguerracivilista. En segundo lugar, es remarcable la ausencia en los textos de una explicación seria de la violencia política con cifras exactas de fallecidos y su adscripción político-social, con datos sobre la identidad de

³ El manual de Bruño titula los primeros meses de gobierno frentepopulista como “el clima de violencia”.

los asesinos y de su ideología, con un intento de periodización y contextualización de los actos violentos, etcétera. Por el contrario, nos encontramos ante el ocultamiento de la represión por parte de las “fuerzas del orden” de los movimientos de protesta (principal causa de muertes en la primavera del 36), y de la violencia entre grupos izquierdistas (tercera causa de muertes), para reducirlo todo a un enfrentamiento entre extremistas de izquierdas y de derechas. Intencionadamente o no, tampoco se señala que las víctimas fueron en su mayoría personas vinculadas a organizaciones de la izquierda política, un dato esencial para derribar el tópico de una sublevación necesaria como respuesta a una supuesta persecución política hacia la oposición conservadora. En tercer lugar, se advierte que la culpabilidad sobre la conflictividad laboral recae casi siempre en obreros y campesinos. Por un lado, se detallan los actos ilegales cometidos por el proletariado (ocupaciones de fincas, quemas de edificios religiosos, etc.), pero por otro lado se soslaya la falta de acatamiento de la legalidad republicana por parte de la patronal (incumplimiento del laboreo forzoso, impago del salario mínimo, inobservancia del límite de la jornada laboral, etc.). En cuarto lugar, hallamos en muchos manuales una criminalización del libre ejercicio del derecho a la huelga, que en el imaginario de los autores no es síntoma de los abusos del empresariado, sino señal de una actitud revolucionaria, y cuando son muchas huelgas, sinónimo de desorden, violencia y caos. El paradigma de todo lo anterior es el manual de 4.º de ESO de Bruño (2012) en el que se sostiene que “desde el triunfo del Frente Popular se produjo una acelerada radicalización de las fuerzas políticas españolas, en un clima de violencia que registró numerosos asesinatos políticos, huelgas, ocupaciones de tierras ilegales y quema de conventos” (p. 174).

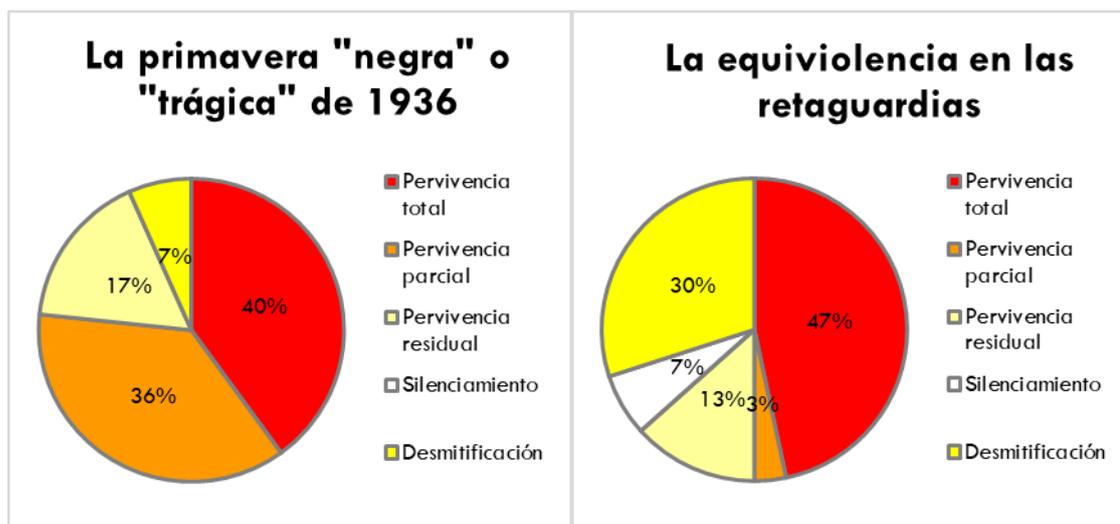


Figura 4. Grado de pervivencia de los mitos III y XII en el material didáctico analizado. A la izquierda mito III “La primavera trágica de 1936”. Fuente: elaboración propia. A la derecha mito XII “La equivoiencia en las retaguardias”. Fuente: elaboración propia.

En lo que concierne a la idea del “empate moral” que sostiene el mito XII (“todos mataron”), hay que señalar que la represión en las dos zonas no empieza a aparecer en los textos escolares hasta después de 1975 (Álvarez et al., 2000). Y no es hasta mediados de los 90 cuando en los libros de texto “se introduce alguna matización diferenciadora entre la represión ejercida en la zona republicana y la llamada nacional, aunque lo más frecuente sea equipararlas sin distinciones” (Valls Montés, 2009, p. 107). Sin embargo, aunque en los manuales de la LOE (2006-2014) “la violencia ocurrida en las retaguardias es presentada, por lo general, de manera binaria, distinguiendo los actos cometidos por cada uno de los bandos” (p. 55), Marina Carranza

(2015) señala que todos los libros enfatizan una de las dos represiones según el grado la afinidad ideológica de los editores con las víctimas. Los manuales de la LOMCE no suponen, empero, un cambio drástico en el tratamiento de este tópico como argüían recientemente Fuertes Muñoz e Ibáñez Domingo (2019).

Nueve de los treinta textos escolares examinados realizan un gran esfuerzo desmitificador. Los manuales no coinciden en el número de víctimas, y algunas cifras incluso son claramente inexactas, pero en todos ellos nos encontramos con análisis comparativos serios con respecto al número de fallecidos. Algunos de estos materiales se esfuerzan por explicar comparativamente los dos tipos de represiones: su motivación, sus características, su cronología y sus ejecutores. La versión más acabada de esta avanzada trasposición de las investigaciones históricas la representa el manual de Akal (2009) cuando señala que “la enorme diferencia entre las cifras de la represión de ambos bandos tiene que ver con el hecho de que, en la retaguardia franquista, la captura y ejecución sumaria de miembros del Frente Popular, milicianos o, simplemente, de simpatizantes de izquierda, se hizo de forma sistemática, constante y amparada por las autoridades durante toda la guerra. La prolongación de la guerra y el carácter generalizado de las matanzas en el bando franquista ha llevado a algunos historiadores a hablar incluso de que el exterminio fuera, en realidad, el objetivo principal de los sublevados, conclusión avalada por la recomendación de violencia sin contemplaciones que se incluía en algunos de los bandos de los generales rebeldes” (p.323).

Como puede observarse en la Figura 5, en dos textos escolares se sigue silenciando la represión y las violencias referidas a la guerra (Apuntes 2; Oxford, 2017), y en otros tres libros de texto y dos apuntes del profesorado sigue habiendo huellas del relato equiparador del postfranquismo a pesar de sostener un discurso mayormente desmitificador. Estos textos escolares no suelen presentar cifras exactas de víctimas en cada retaguardia – o si lo hacen, rebajan el número de represaliados por el golpismo – y abusan de datos generales unidos a la expresión “en ambos bandos” (Apuntes 2 y 8).

Por último, en la mitad del material didáctico examinado nos encontramos con una pervivencia total o parcial del presente mito franquista. Estos documentos no realizan ningún análisis comparativo de las violencias y hablan de muertos “en ambos bandos/campos/zonas/retaguardias” (Apuntes 1, 4 y 6; Editex, 2016; Santillana, 2016a), por “la represión” en general (Apuntes 6, 7, 9 y 10; Bruño, 2012 y 2016; Edebé, 2016), y en ocasiones ofrecen cifras generales de fallecidos en la guerra de España, sin hacer siquiera mención de la represión (Edelvives, 2016b; SM, 2016b). En muchos de estos textos se sugiere que la represión no empieza hasta 1939, y rara vez explican el carácter ideológico y el componente de clase de la violencia (Anaya, 2016a).

b. Los ecos del tardofranquismo. República fracasada y Guerra inevitable

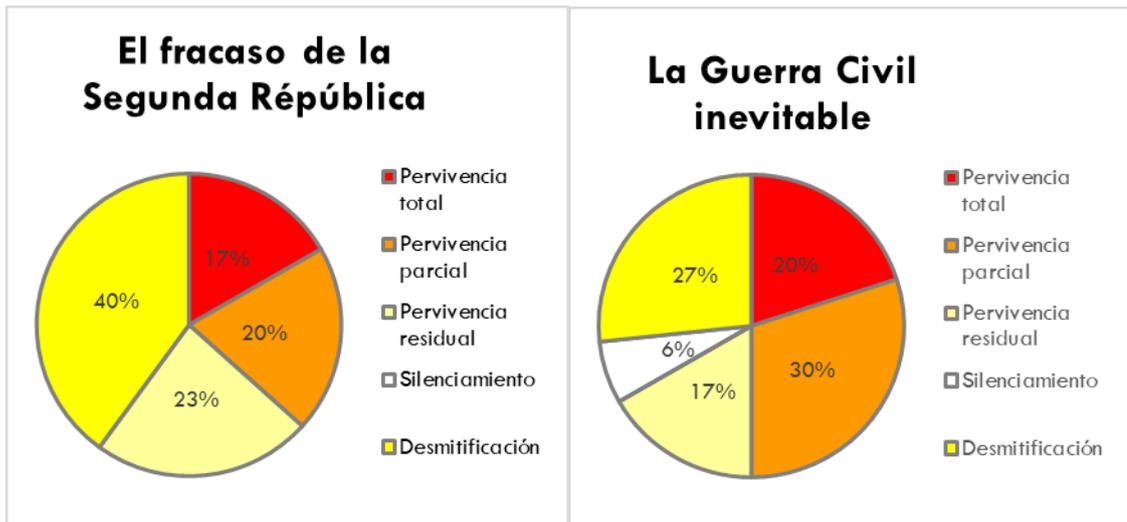
En la década de los 60 “todos los manuales ofrecen una visión caótica de la etapa frentepopulista” y en el siguiente decenio continúan las valoraciones negativas respecto a los meses y años finales de la República en paz, aunque los autores difieren en los responsables del “fracaso”, y se comienza a apuntar el carácter democrático y modernizador del régimen republicano en sus inicios (Álvarez et al., 2000). Esta tendencia se mantendrá en los libros de texto de la LOGSE (Valls Montés, 2009) y en los de la LOE, a pesar de que el profesor Marina

Carranza (2015) lamenta la pervivencia en estos últimos de la idea del fracaso de la democracia republicana. Matizaremos esta última afirmación, ya que la mayoría de los textos escolares actuales no parecen difundir el mito de una República fallida como sistema de convivencia pacífico.

En 19 de los 30 libros y apuntes examinados se resalta el carácter moderado de la política del Frente Popular (Apuntes 2; Edelvives, 2016b; Oxford, 2016) y no se responsabiliza a la propia República de la guerra (Vicens Vives, 2013 y 2016b). En estos textos no se suelen emplear términos como “radicalización”, “polarización” o “extremismos” para referirse al contexto sociopolítico de la época y la valoración de las reformas progresistas es positiva, señalando a la República y su Constitución como las primeras democráticas de la historia de España (Apuntes 2; Santillana, 2016a; SM, 2016a y 2016b; Vicens Vives, 2016a). Además, no se oculta la actividad antirrepublicana de la mayor parte de la derecha política, y el libro de Akal (2009) es el único en apuntar que “el primer intento de conspiración militar se produjo ya en diciembre de 1934, tras la revolución de Asturias” cuando hubo “contactos entre generales hostiles a la República y Gil Robles, para plantear la posibilidad de un golpe de Estado”, y que “de nuevo en diciembre de 1935 hubo consultas que no cristalizaron” (p. 295).

En los siete manuales y apuntes que presentan una pervivencia residual del mito (Figura 6) se insiste en la legitimidad de los gobiernos republicanos tanto en el momento del golpe como durante la guerra y tampoco silencian la hostilidad de la derecha política hacia el sistema democrático. No obstante, hay un uso recurrente de calificativos como “radical”, “extremo” o “revolucionario” para referirse a varios movimientos sociopolíticos a partir de 1934 (Oxford, 2017; Santillana, 2016b; Edebé, 2016), y uno de estos textos emplea el término “fracaso” con respecto a la República en una actividad didáctica (Edelvives, 2016a).

En ocho textos escolares se observa una representación total o parcial del sistema republicano como fallido. Hay un empleo reiterado de expresiones como la “polarización” de la sociedad española y la “radicalización política”, a la que, según estos autores, contribuyen las reformas del Frente Popular (Anaya, 2016a). Se lamenta la falta de moderación, y la actividad de los gobiernos del Frente Popular contribuiría decisivamente al colapso del sistema republicano, así como los “discursos incendiarios” y la “actitud desdeñosa” e “irresponsable” de los líderes izquierdistas (Apuntes 1; Editex, 2016). Algunos autores no ocultan la idea de fracaso que pretenden transmitir, y responsabilizan mayormente del mismo a la izquierda. En los Apuntes 3, por ejemplo, hay un subapartado específico denominado “por qué fracasó la República” y dos de las tres razones que aduce el autor son las “graves divergencias dentro del bloque republicano” y “la lentitud en adoptar decisiones fundamentales”. Sin embargo, en algunos de estos textos aún pervive una visión muy positiva de los momentos iniciales de la República y no se silencia la hostilidad de las derechas hacia la República.



Figuras 5. Grado de pervivencia de los mitos IV y V en el material didáctico analizado. A la izquierda “El fracaso de la II República”. Fuente: elaboración propia. A la derecha “La Guerra Civil inevitable”. Fuente: Elaboración propia.

El quinto mito, que versa sobre la supuesta inevitabilidad de la Guerra Civil, es también uno de los más difundidos en el material didáctico de la enseñanza secundaria. En los libros del primer franquismo la evolución de la República es narrada como “una historia que conduce inexorablemente a la guerra”, y no es hasta finales de los años 70 cuando aparecen los primeros autores que cuestionan la inevitabilidad de la contienda (Álvarez et al., 2000). Sin embargo, Boyd (2006) señala que “los libros de texto [de los años 80] registran la memoria hegemónica de la Guerra Civil como una lucha trágica y fratricida” (p. 92) y Valls Montés (2009) constata que en los manuales de la LOGSE “el planteamiento aún predominante es (...) el del reparto de responsabilidades entre el conjunto de la sociedad española” (p. 97). Más recientemente, Marina Carranza (2015) observaba que en los textos escolares de la LOE “la mayoría de los autores perpetúan la imagen del conflicto como una lucha fratricida y una locura colectiva, haciendo un reparto equitativo de culpas entre izquierdas y derechas” (p. 53).

En el caso de la muestra aquí analizada nos encontramos con una defensa de la inevitabilidad de la guerra en 15 de 30 textos escolares, y de forma muy evidente en seis de ellos. En este material didáctico se insiste en la idea de un ambiente preguerracivilista en los meses y años previos al inicio de la guerra como consecuencia de la “radicalización” y la “polarización” políticas (Apuntes 1, 5, 6 y 10; Bruño, 2012; Edelvives 2016b), que a su vez fue configurando los dos bandos de la guerra – las “dos Españas” – (Edelvives, 2016a; Editex, 2016). Se sigue acudiendo todavía al argumento de la “tragedia nacional” y del “fracaso colectivo”, y hay textos que hablan directamente de la “inevitabilidad” de la lucha armada.

Uno de los apuntes del profesorado y cuatro libros de texto reproducen ciertos fundamentos de dicho mito. Algunos de ellos presentan un relato de los antecedentes de la guerra que parecen anunciar su llegada, y normalmente repiten los tópicos franquistas sobre la primavera del 36 y el supuesto fracaso republicano. Es el caso de Casals (2016) que afirma que “la gran polarización política originada – común a toda Europa – arrastraba a amplios sectores sociales bien hacia los fascismos bien hacia movimientos revolucionarios. Se extendía, por lo tanto, un clima de violencia y enfrentamiento entre izquierdas y derechas que anunciaba el conflicto civil” (p. 377). O de Edebé (2016) que señala que “la creciente división entre derechas e izquierdas generó un clima

de violencia social que, tras la victoria del Frente Popular en las elecciones de 1936, desembocó en una sublevación militar que fracasó” (p. 311).

En dos libros de texto de 4.º de ESO (Santillana, 2016a; Oxford, 2017) nos encontramos con una exposición “neutral” que rehúsa realizar interpretación alguna de la guerra. Son los silenciamientos reflejados en la Figura 7.

Finalmente, dicho mito es cuestionado claramente en ocho de los treinta textos escolares examinados. Estos manuales y apuntes suelen reflejar su visión de la contienda en la introducción de la unidad didáctica, poniendo énfasis en que fue la sublevación la que provocó el conflicto armado (y no una supuesta escalada de la violencia o un fracaso del proyecto republicano), señalando el componente de “lucha de clases” armada de la guerra, o simplemente no haciendo ninguna interpretación de la guerra en clave de necesidad histórica (Bruño, 2016; SM, 2016a; Vicens Vives, 2009). En algunos de ellos se niegan rotundamente algunos elementos míticos de este tópico como la idea de una lucha ancestral entre “dos Españas” o la de un enfrentamiento entre comunismo y fascismo. “La Guerra Civil – leemos en Oxford (2016) – no fue el desenlace de un enfrentamiento secular entre “dos Españas” que nunca existieron” (p. 322). Y en Akal (2009) se sostiene que “la guerra de España se convirtió en un pulso internacional entre los dos grandes modelos que estaban en juego: el democrático y el totalitario” (p. 304).

c. Reminiscencias del primer franquismo. El Alzamiento y la Cruzada

Ambos mitos se refieren al golpe de Estado del 17 de julio de 1936. El primero concierne la preparación, naturaleza, motivación y antecedentes inmediatos de la insurrección militar, mientras que el segundo guarda relación con la justificación ideológico-política de la sublevación, y por ende con las causas de la guerra de España.

Durante el primer franquismo, el golpe era siempre calificado de “levantamiento” o “alzamiento” en los manuales escolares (Álvarez et al., 2000). En todos los textos escolares del franquismo – y la mayoría del posfranquismo – se considera el asesinato de Calvo Sotelo como el detonante de la contienda y se silencia la actividad de los conspiradores (Boyd, 2006). Durante la Transición “cada vez más manuales identificaban el levantamiento de 1936 como un golpe de Estado fruto de una conspiración militar” (Marina Carranza, 2012, p. 721), pero no hay unanimidad en calificar al “alzamiento” de golpe de Estado y situarlo como el inicio de la contienda hasta la LOE (Marina Carranza, 2015). La cuestión ahora es averiguar si los textos escolares reproducen los últimos avances de la investigación histórica con respecto a la trama cívico-militar, sus planes y sus objetivos.

Cinco libros de texto y dos apuntes del profesorado están perfectamente actualizados con los últimos hallazgos de la historiografía crítica (son las desmitificaciones de la Figura 8). Estos textos escolares otorgan incluso mayor importancia a la trama civil que a la conspiración militar (Akal, 2009; Apuntes 8; Oxford, 2016; Santillana, 2016b; Vicens Vives, 2009), cuyo inicio sitúan a partir de la victoria electoral del Frente Popular, pero que tendría precedentes y antecedentes importantes. Se presenta un golpe de Estado contra el nuevo impulso reformador del Gobierno, pero también contra la misma democracia republicana. El manual mejor documentado – Oxford (2016) – llega incluso a mencionar los “contratos romanos con la Italia fascista” y la previsión por parte de los sublevados de una posible “breve guerra civil” (p. 312). Finalmente, el asesinato de

Calvo Sotelo no sería el detonante del conflicto posterior, lo cual es negado de forma muy elocuente en los Apuntes 2 cuando se señala que “la propaganda de los sublevados afirmará que fue este hecho [el asesinato de Calvo Sotelo] el que les llevó al levantamiento, cuando el levantamiento ya estaba en marcha”.

Todavía podemos hallar los vestigios de algún elemento mítico de aquel tópico franquista en 20 textos escolares en los que es muy frecuente hallar un relativo silencio con respecto a la trama civil (Apuntes 5, 7, 9, 10; Bruño, 2012 y 2016; Edelvives, 2016b; SM, 2016a y 2016b; Vicens Vives, 2016a y 2016b) o errores en su periodización (Anaya, 2016b; Apuntes 4; McGraw-Hill, 2010; Santillana, 2016a). También es habitual señalar el asesinato de Calvo Sotelo como el detonante de la sublevación (Apuntes 1, 9; Bruño, 2016; Santillana, 2016a; SM, 2016a) y en ocasiones se recurre también a vincular el golpe con la violencia política previa (Apuntes 3; Edebé, 2016; Edelvives, 2016a).

Por último, consideramos que existe una pervivencia parcial del mito VI en tres textos escolares. El mito se difunde en una versión más sofisticada que la original. La conspiración existe, pero sería menos prolongada y trascendente de lo que fue realmente, y apenas se menciona la trama civil (Apuntes 6; Oxford, 2017). La sublevación sería más antifrentepopulista que antirrepublicana dado que “el golpe iba dirigido más contra los excesos del Gobierno del Frente Popular que contra la República en sí misma” (Editex, 2016, p. 315), y a veces ni se denomina golpe de Estado (Oxford, 2017). En cuanto a sus motivaciones y antecedentes, sería más una respuesta a una “escalada” o “espiral” de violencia previa con su cenit en el asesinato de Calvo Sotelo, que una contestación a las reformas del Frente Popular.

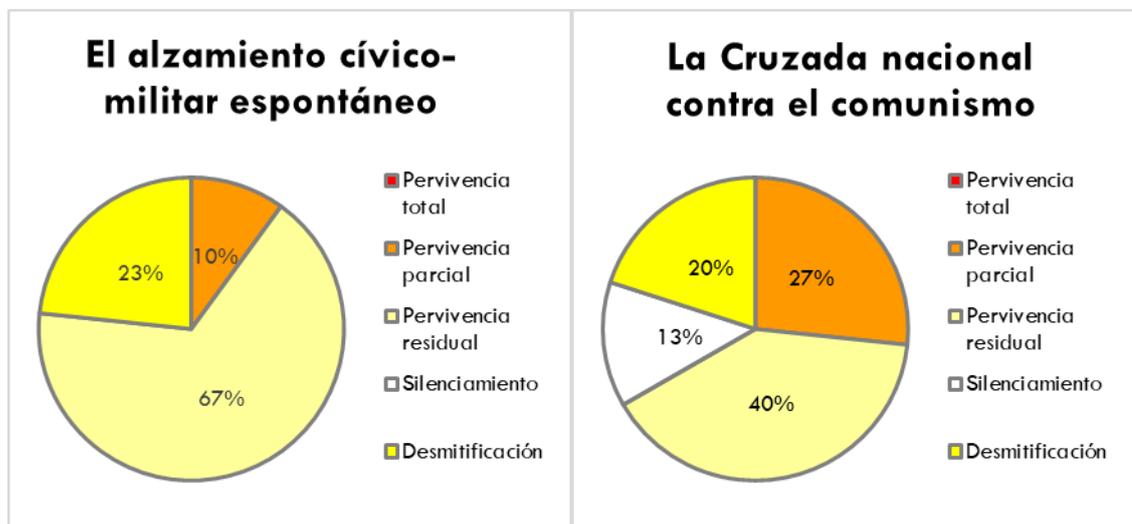


Figura 6. Grado de pervivencia de los mitos VI y VII en el material didáctico analizado. A la izquierda “El alzamiento cívico-militar espontáneo”. Fuente: elaboración propia. A la derecha “La Cruzada nacional contra el comunismo”. Fuente: elaboración propia.

El mito de la “Cruzada nacional contra el comunismo” se fundamenta en tres infundios: la existencia de una persecución contra el catolicismo español durante la República, el peligro de una ruptura de la unidad nacional, y la amenaza de una revolución obrera a mediados de 1936. La idea de una sublevación para evitar estos supuestos tuvo su apogeo en los libros de texto entre 1938 y 1952, en los cuales se emplean expresiones como “Cruzada nacional”, “Glorioso Movimiento Nacional”, “guerra de salvación” o “guerra de liberación” para referirse a la guerra de España (Álvarez et al., 2000). En los de los años 50 y 60 la noción de Cruzada tiende a

desaparecer del contenido, pero pervive la concepción de la contienda como una lucha de salvación de la patria frente a la amenaza bolchevique (Boyd, 2006). Como veremos a continuación, el mito no pervive en su versión primigenia, pero sí que es posible rastrear la presencia de algunos elementos míticos más sutiles y actualizados.

Así, en varios textos escolares se habla de un “ambiente prerrevolucionario” en la primavera de 1936 (Apuntes 1; Editex, 2016), del carácter revolucionario de la mayoría de sindicatos y partidos obreros en esos momentos, o directamente se da por supuesta la inminencia de una revolución obrera. En algunos casos se insiste en el supuesto carácter secesionista del nacionalismo catalán, y en varios se sigue hablando de “nacionales”, “bando nacional”, “España nacional”, etc., para referirse a los golpistas (Apuntes 1, 4, 5 y 7; Edelvives, 2016b; Oxford, 2017). En cuanto a la cuestión religiosa, en los ocho manuales y apuntes se silencia la hostilidad de parte de la jerarquía eclesiástica hacia la República desde sus inicios, así como su situación de privilegio. Además, en estos documentos se pone énfasis en el “anticlericalismo radical” a fin de justificar la pronta adhesión de la Iglesia a los golpistas. En unos apuntes del docente leemos por ejemplo que “la Iglesia Católica se suma con fervor a la causa nacionalista como respuesta a la dura situación a la que fue sometida durante la República” (Apuntes 7).

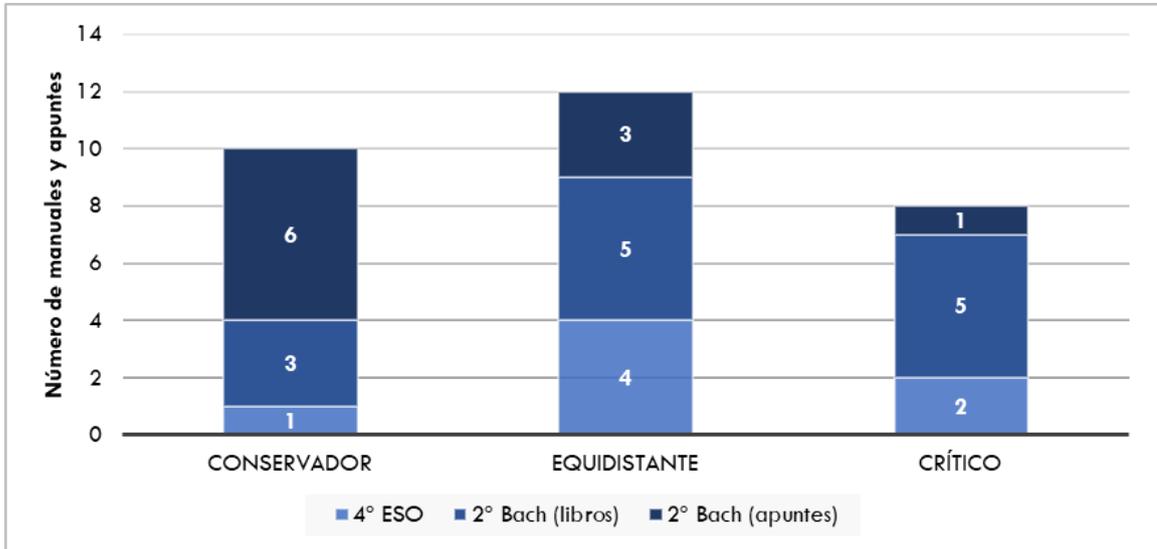
En otros 12 textos también se sigue insistiendo en la “agitación” o “actuaciones revolucionarias” de la primavera del 36 (Anaya, 2016b; Apuntes 6 y 9; Casals, 2016; Edebé, 2016; SM, 2016b), se excusa el rápido apoyo de la Iglesia a los sublevados (Anaya, 2016b; McGraw-Hill, 2010), o bien se habla de “nacionales” (Apuntes 2, 3, 6; Bruño, 2012; Edelvives, 2016a; SM, 2016a).

En cuatro textos escolares encontramos un silenciamiento con respecto a las verdaderas motivaciones de los sublevados (Anaya, 2016b; Oxford, 2016; Santillana, 2016a; Vicens Vives, 2013), y en otros seis se desmitifica totalmente el tópico de la Cruzada (Figura 9), negando o matizando el carácter revolucionario de la izquierda (Bruño, 2016), haciendo hincapié en las reformas emprendidas por el Frente Popular como la razón verdadera de la insurrección (SM, 2016a), y desmontando los argumentos justificadores de los golpistas. A este respecto se dice en un manual de Santillana (2016b) que “los sublevados, que se llamaron a sí mismos los “nacionales”, justificaron su acción como único medio para acabar con la anarquía, restablecer el orden y exterminar a los enemigos de la patria, anarquistas, comunistas, socialistas y separatistas, calificados todos ellos de “rojos”. Contaron con el apoyo de las oligarquías tradicionales, (...) y de la Iglesia católica, que calificó la guerra de “cruzada de liberación” (p. 302).

4.3. Los principales enfoques sobre la República y la guerra de España en textos escolares castellanoleoneses

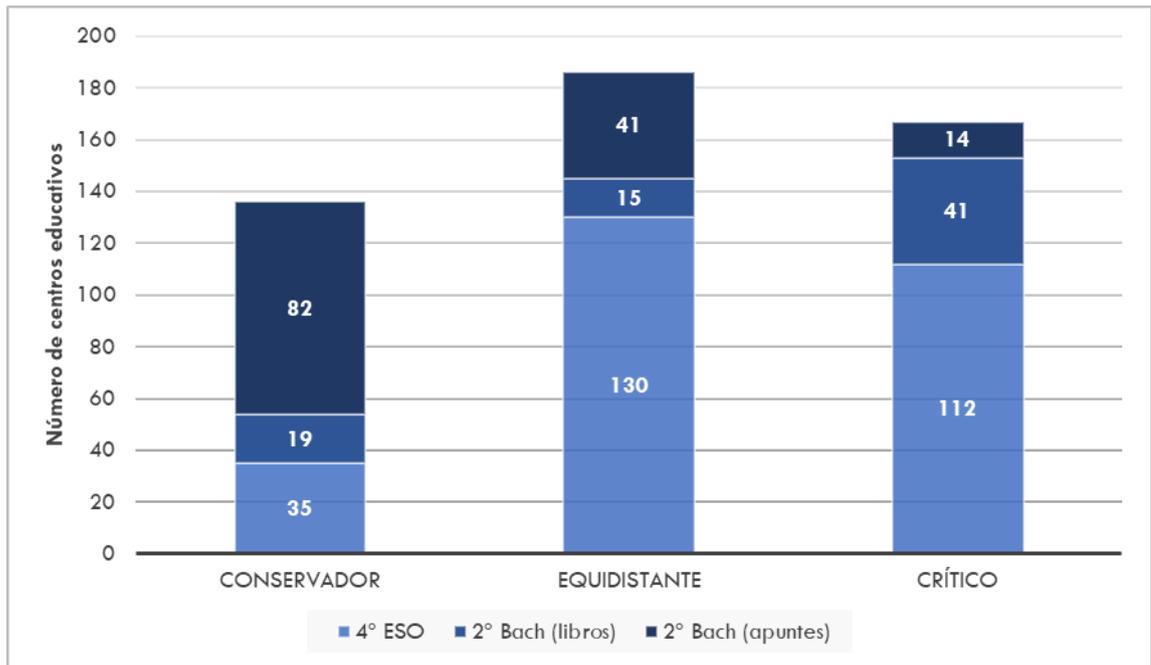
En este epígrafe se presentan los resultados de la quinta etapa de nuestro método de investigación: la deducción del enfoque historiográfico de cada texto escolar examinado. Expresados en la Figuras 10 y 11, los resultados apuntan a una cierta preponderancia del enfoque equidistante en el material didáctico. No en vano, 12 de los 30 manuales y apuntes de historia examinados mantienen una visión equidistante de la República y de la Guerra. Esta primera evidencia concuerda con las conclusiones de recientes investigaciones que apuntan a una pervivencia de la “narrativa equidistante” en el discurso de ciertas editoriales (Fuertes Muñoz, 2018); pervivencia que el estudio de la Universidad de León cifraba en 8 de los 21 manuales analizados (Díez Gutiérrez, 2013). No obstante, si tenemos en cuenta el impacto de cada libro

de texto en las escuelas castellanoleonesas deducimos que aunque el 57,1% del material didáctico empleado en 4.º de ESO y el 34,8% del material utilizado en 2.º de Bachillerato presente una visión equidistante, la realidad es que los manuales y apuntes que sostienen este enfoque “solamente” tienen presencia en el 47% de los centros educativos de 4.º de ESO y en el 26,4% de los institutos de 2.º de Bachillerato.



Figuras 7. Peso de cada enfoque historiográfico en la enseñanza secundaria castellanoleonesa (por número de textos escolares). Fuente: elaboración propia.

En el caso del enfoque neoconservador los resultados son diferentes según el nivel académico. En 4.º de ESO solo un libro de texto mantiene una visión neoconservadora (14, 3%), mientras que en 2.º de Bachillerato son nueve textos escolares (39,1%). De hecho, esta disimilitud tal vez se explique porque no se han incluido el análisis los apuntes del docente de 4.º de ESO debido a su menor impacto en las escuelas castellanoleonesas (véase Figura 1). La distancia entre los dos cursos escolares sería aún mayor dado que el material didáctico con un enfoque neoconservador en 4.º de ESO tiene presencia en el 12,6% de los centros educativos castellanoleoneses, mientras que para 2.º de Bachillerato en un 47,6% de las escuelas. Afortunadamente, el influjo de los libros de texto y apuntes del profesorado con una visión crítica del pasado es mayor en la enseñanza secundaria que el que se podría colegir analizando únicamente el mercado editorial. Dos son los textos escolares con un enfoque crítico para 4.º de ESO (28,6%) y seis para 2.º de Bachillerato (26,1%), pero se estima que el 40,4% de los centros educativos castellanoleoneses emplean un material didáctico con esta interpretación en 4.º de ESO y el 26% en Bachillerato.



Figuras 8. Peso de cada enfoque historiográfico en la enseñanza secundaria castellanoleonesa (por número de centros educativos). Fuente: elaboración propia.

Estos datos cuestionan la hegemonía del discurso equidistante en la enseñanza castellanoleonesa, al menos en lo que se refiere a 2.º de Bachillerato. El problema es que esa preponderancia ahora es compartida con la visión neoconservadora, que se observa en un tercio del material didáctico examinado, mientras que Díez Gutiérrez (2013) “solo” la hallaba en una quinta parte de los manuales escolares. Al enfoque crítico, el de la mayor parte de la historiografía, todavía le queda un largo camino para convertirse en dominante.

a. La interpretación neoconservadora. Cuando la realidad no supera la ficción

Un libro de texto de 4.º de ESO (Anaya, 2016a), tres de 2.º de Bachillerato (Anaya, 2016b; McGraw-Hill, 2010; Editex, 2016) y seis apuntes del profesorado (Apuntes 1, 4, 5, 6, 9, 10) interpretan la República y la guerra de España desde un enfoque neoconservador.

En lo concerniente a los años republicanos en paz, dichos textos escolares se caracterizan por responsabilizar mayormente a las izquierdas del “fracaso” de la República como sistema de convivencia pacífico. El punto de inflexión se daría en 1934 con la preparación y puesta en marcha de la revolución de 1934, para unos autores “preludio” de la guerra o “auténtica guerra civil”, y para otros un golpe de Estado del PSOE. El clímax tendría lugar en la “primavera trágica” de 1936, cuando extremistas tanto de izquierdas como de derechas se mataban entre ellos mientras los gobiernos frentepopulistas eran incapaces de frenarlos. Además, en este material didáctico se ocultan o se edulcoran las actividades antirrepublicanas de la derecha política entre 1931 y 1936.

El clima de violencia difusa y de triunfo de los extremismos que se dibuja en estos diez textos de historia entre 1934 y 1936 parece anunciarnos la llegada inevitable de un conflicto armado. En los pocos documentos en los que se tratan de analizar las causas de la guerra se cae en la equidistancia, en motivos abstractos como “las profundas contradicciones de la sociedad española” (Anaya, 2016b, p. 281), o se llegan a reproducir las razones aducidas por los

golpistas (Apuntes 1, 4, 5 y 10; Editex, 2016). En ocho de estos diez textos escolares se oculta o se minimiza la trama civil que orquestó y financió el golpe de Estado, y se suele negar el carácter antirrepublicano de este último, presentándolo como una simple reacción ante “los excesos del Gobierno del Frente Popular” y “el deterioro del orden público” (Editex, 2016, p. 335). El grado de pervivencia de los mitos fundacionales del franquismo referidos a la internacionalización de la guerra, a la evolución política de la República en la guerra y a las violencias en cada retaguardia, es desigual en los apuntes y libros con un discurso neoconservador, pero la mayoría tiende a equiparar la violencia ejercida en la retaguardia republicana con la represión planeada y sistemática de los golpistas.

Otro rasgo distintivo de estos textos neoconservadores es el escaso grado de desmitificación del relato mítico franquista que presentan, pues estamos ante discursos que solo niegan, de media, dos o tres de los doce mitos fundacionales del franquismo con los que venimos trabajando, y suelen pervivir en cada manual entre 20 y 30 elementos míticos de los 78 considerados.

b. La “hegemonía” del enfoque equidistante. Una Transición sin fin

Cuatro de los siete libros de texto de 4.º de ESO analizados (Bruño, 2012; Edelvives, 2016a; Oxford, 2017; Santillana, 2016a), cinco de los trece manuales de historia de 2.º de Bachillerato examinados (Bruño, 2016; Casals, 2016; Edebé, 2016; Edelvives, 2016b; SM, 2016b;) y tres apuntes del docente (Apuntes 2, 3, 7) interpretan los acontecimientos históricos de los años 30 en España desde un enfoque equidistante. En este discurso es posible apreciar entre 10 y 20 elementos míticos de los 78 que caracterizan y definen a los 12 mitos fundacionales del régimen. El esfuerzo desmitificador es mayor que en el caso de los textos escolares neoconservadores, siendo habitual encontrarnos con la negación completa de entre tres y cinco tópicos franquistas en los manuales y apuntes con visión equidistante. Sin embargo, también es destacable el silenciamiento de temas como la represión en casi la mitad de estos documentos.

El enfoque equidistante aparece en los libros de texto de la Transición y desde los años 80 será el hegemónico en la bibliografía escolar. Especialistas como Fuertes Muñoz (2018) lo definen como “un relato acrítico y equiparador” que se caracteriza por “el discurso de la culpabilidad compartida por vencedores y vencidos” (p. 364). En las unidades didácticas de la Segunda República los autores de los textos escolares dibujan una imagen de “una sociedad cada vez más polarizada y en un creciente clima de tensión social” entre 1934 al 1936 (Edelvives, 2016b), que se va materializando en la creación de dos bloques enfrentados en la calle, en el parlamento, y finalmente en el campo de batalla. El inicio de esta tendencia se suele fechar en octubre de 1934, lo que, teniendo en cuenta la falta de antecedentes con que la rebelión de Asturias suele ser presentada, equivale a responsabilizar al movimiento obrero de iniciar el deterioro de la convivencia pacífica. El siguiente hito, las elecciones de 1936, se caracterizan por lo ajustado de su resultado y por la posibilidad de rastrear los dos “bandos” de la guerra en estos comicios. Los dos bloques serían, por igual, los protagonistas y responsables de la violencia política de 1936 y del fracaso del proyecto político republicano, ya que “la izquierda obrera había optado por una postura claramente revolucionaria y la derecha buscaba de forma evidente el fin del sistema democrático” (Apuntes 4).

Para estos autores no sería tanto el comportamiento golpista de parte de la cúpula militar como la falta de consenso lo que provocaría la llamada Guerra Civil. “La creciente división entre

derechas e izquierdas – afirman los autores del manual de Edebé (2016) – generó un clima de violencia social que (...) desembocó en una sublevación militar que fracasó, lo que provocó el inicio de la Guerra Civil” (p. 311). Las causas inmediatas de la contienda serían pues “las deslealtades hacia el régimen republicano tanto por parte de la derecha como de la izquierda”, esto es, “la actitud antirrepublicana de la derecha y de la izquierda” (Apuntes 2). La guerra se presenta como una consecuencia inevitable de la falta de entendimiento de los dos bloques hasta 1936. No obstante, la equiparación entre el gobierno legítimo y una facción golpista continúa durante la contienda, especialmente cuando se trata el tema de la violencia “en los dos bandos”, asemejando la barbarie de las atrocidades e igualando el alcance de la represión en la retaguardia republicana y la golpista.

c. El influjo de la historiografía crítica. Un repaso a los textos escolares más actualizados con la investigación histórica

Los manuales escolares y apuntes del docente más actualizados con los avances de la historiografía científica son los siguientes: SM (2016a) y Vicens Vives (2016a) entre los libros de texto de 4.º de ESO, Akal (2009), Vicens Vives (2013 y 2016b), Santillana (2016b) y Oxford (2016) entre los manuales de historia de 2.º de Bachillerato, y finalmente los Apuntes 8 entre el material didáctico elaborado por los docentes. Estos textos escolares se caracterizan por desmitificar la mayor parte del relato mítico franquista (entre 7 y 11 mitos), y lo normal es no hallar más de diez elementos míticos en todo el discurso.

En lo que se refiere a los sucesos de octubre de 1934, los Apuntes 8 y los libros de historia de SM (2016a), Akal (2009), Oxford (2016) y Vicens Vives (2016b) realizan una extensa explicación de los hechos, correctamente contextualizados, con antecedentes para comprenderlos, y con la inclusión de mapas, documentos y actividades que ayudan a reflexionar sobre el alcance y la significación de dicha insurrección. En cuanto a las elecciones de febrero de 1936, los manuales de Akal (2009) y Santillana (2016b) son los que realizan un análisis más exhaustivo de los comicios. El mismo manual de Santillana también presenta la única gráfica sobre la violencia política en la primavera de 1936 que se ha encontrado en el material didáctico analizada, si bien no se realiza en el texto el debido comentario crítico sobre la periodización de la violencia y sus posibles motivaciones. Mejor documentado parece estar el manual de Vicens Vives (2013) que apunta a una estrategia de los golpistas como posible explicación del incremento de los incidentes en esa primavera.

En ninguno de estos diez textos escolares se interpretan los primeros cinco años republicanos en clave de fracaso ni la contienda en términos de necesidad histórica, y se responsabiliza mayormente a la derecha política y a las oligarquías tradicionales de provocar la denominada Guerra Civil para defender sus intereses y mantener sus privilegios. Algunos manuales incluyen la perspectiva de la contienda como una “guerra de clases”. Así, los autores del manual de Akal (2009) señalan que “[La Guerra Civil] supuso el colofón a un proceso de agudización de la lucha de clases iniciado (...) en la crisis de 1917” (p. 306), mientras que en Vicens Vives (2013) se apunta que “la guerra fue el enfrentamiento entre los grupos tradicionalmente dominantes en España (aristócratas, grandes propietarios agrícolas, Iglesia, ejército y empresarios) y las clases medias y populares (campesinos, obreros y pequeña burguesía) que habían dado apoyo a las reformas republicanas” (p. 330).

En cuanto a la dinámica del golpe de Estado, en Oxford (2016) se habla de la previsión por parte de los golpistas de una guerra y de la vital ayuda de los fascistas italianos en el triunfo del golpe, algo que también se señala en Vicens Vives (2013). Especialmente relevante es el estudio de la trama civil que también realiza Akal (2009). Los manuales y apuntes críticos hacen uso de tablas para explicar la desigual ayuda exterior en la guerra, pero ninguna alcanza la rigurosidad de la Santillana (2016b) que refleja temas todavía tabús en la bibliografía escolar como que la facción golpista “también obtuvo ayuda financiera tanto de capitalistas españoles como de grandes compañías multinacionales angloamericanas, como TEXACO, Shell y otras que le suministraron petróleo a crédito” (p. 303).

En los Apuntes 8 y en los manuales de Vicens Vives (2013) y Oxford (2016) se realiza una más que correcta explicación de la influencia comunista durante la guerra, y las características y diferencias entre las dos represiones durante la contienda son brillantemente analizadas en cinco libros de historia en los que las explicaciones se acompañan de mapas de la represión franquista por provincias, extractos de las instrucciones reservadas del general Mola y fragmentos de los discursos opuestos de las autoridades republicanas y los militares golpistas con respecto al uso de la violencia (Akal, 2009; Oxford, 2016; Vicens Vives, 2013, 2016a y 2016b).

3. Reflexiones finales

La educación histórica parece avanzar en la desmitificación de la interpretación franquista sobre la Segunda República y la guerra de España, pero no al ritmo esperado, ni con el rigor deseable. Como se había supuesto, los mitos contruidos en el tardofranquismo y mantenidos durante la Transición gozan de plena salud en el material didáctico examinado. Tanto la idea de una guerra inevitable como el tópico de una violencia similar en ambas retaguardias perviven en más de un tercio de los libros y apuntes de historia empleados en la enseñanza secundaria castellanoaleonesa. Una proporción similar de textos escolares sigue defendiendo la idea de una República desastrosa y culpable de su propio fracaso como sistema de convivencia pacífico, pero lo más sorprendente es la aceptación que tiene el mito de la primavera “trágica” de 1936 entre casi la mitad de los textos de historia analizados.

Salvo en el caso del supuesto fraude electoral por parte de la coalición liberal-socialista en las elecciones de 1936, y parcialmente en lo que respecta a los hechos de octubre de 1934, se concluye que los mitos fundacionales del franquismo referidos a la guerra tienen una mucha menor presencia en el material didáctico que los referidos a la República y al golpe de Estado. Tanto los libros de texto como los apuntes del docente tienden a informar rigurosamente con respecto al desigual apoyo exterior de que los dos contendientes gozaron durante la contienda, a la evolución de la política republicana en la guerra, y a las características y motivaciones de la represión entre 1936 y 1939. En cambio, todavía perviven varios elementos míticos en torno al golpe del 17 de julio, tanto con respecto a su preparación y naturaleza (no se hace hincapié en la conspiración), como a sus verdaderas motivaciones (no se contextualiza adecuadamente la sublevación con el programa de reformas reiniciado por el Frente Popular).

En los libros de texto de 4.º de ESO encontramos un silenciamiento de la represión durante la contienda, y en general una exposición de corte positivista que evita la explicación y la contextualización, lo que favorece la falta de una interpretación sobre la naturaleza de la propia guerra y sobre sus causas. En los manuales de historia de 2.º de Bachillerato los silenciamientos

no son tan habituales, pero en esencia perviven los mismos mitos que en los libros de texto de 4.º de ESO: guerra inevitable, primavera “trágica” y equirolencia en las retaguardias. No obstante, a estos tres mitos se añaden otros dos que gozan de gran influencia en los apuntes del profesorado de 2.º de Bachillerato: el mito de la República fallida (presente en 8 de los 10 apuntes examinados) y el de la revolución de octubre de 1934 (presente en la mitad).

En cualquier caso, la “escasa” pervivencia del canon franquista en el material didáctico de historia nunca sería una condición suficiente para inferir que podría existir una verdadera trasposición didáctica de las últimas investigaciones históricas. Así, constatamos que 22 de los 30 libros y apuntes estudiados interpretan los años 30 en España desde un enfoque que no es el de la historiografía crítica. La situación sería más preocupante si tenemos en cuenta que el material didáctico que mantiene un enfoque neoconservador o equidistante presenta un impacto sobre aproximadamente el 80 % de los institutos castellanoleoneses tanto en 4.º de ESO como en 2.º de Bachillerato. ¿Cómo explicar el escaso influjo de la visión de la mayoría de los historiadores en el material didáctico, así como la pervivencia de varios mitos franquistas?

Una posible explicación es la influencia del espacio reservado al tema de investigación en los libros y apuntes de historia. Podemos colegir que el escaso número de páginas dedicado a este periodo histórico en los libros de texto de 4.º de ESO favorece una exposición “neutra” y superficial que dificulta la desmitificación del canon franquista, mientras que la mayor extensión del contenido en los textos escolares de 2.º de Bachillerato podría explicar el predominio de narrativas más complejas como la crítica y la neoconservadora. Se confirma, por otro lado, que la ideología de las editoriales influye en la visión que se refleja en el contenido de los libros de texto. No es casualidad que tanto en los manuales de 4.º de ESO como en los de 2.º de Bachillerato de cuatro editoriales hallemos la misma interpretación de los años republicanos y de la guerra (Anaya; neoconservadora; Vicens Vives, crítica; Bruño y Edelvives, equidistante). Sin embargo, los textos escolares de SM, Santillana y Oxford presentan enfoques diferentes en cada nivel educativo, lo que nos lleva a no desdeñar la influencia de los autores. Paradójicamente, no observamos una diferencia significativa entre la proporción de manuales escolares con una mayor trasposición didáctica de los avances de la historiografía crítica en la ESO (2 de 7 libros de texto) y en Bachillerato (5 de 13), a pesar de que dos de cada tres autores de estos últimos manuales son historiadores profesionales, y solo 2 de los 17 autores de libros de historia de 4.º de ESO lo eran.

La legislación educativa supone un obstáculo a la trasposición de los resultados de las últimas investigaciones históricas al material didáctico. Los libros de texto prestan una menor atención – o directamente silencian – los temas invisibilizados o infravalorados en el currículo de la asignatura de historia. Esto es especialmente grave en los apuntes del docente de 2.º de Bachillerato, en ocasiones estructurados según los estándares de aprendizaje impuestos por la administración, y que reproducen acríticamente las deficiencias del programa oficial; por ejemplo, no tratando las causas de la llamada Guerra Civil. Resulta sorprendente, sin embargo, que los dos manuales de historia en los que prácticamente es imposible encontrar las huellas del canon franquista pertenezcan a la anterior ley educativa (Akal, 2009; Vicens Vives, 2009).

Pero ni siquiera los libros de historia de la LOMCE más actualizados presentan una actualización completa con respecto a los últimos avances de los especialistas en historia contemporánea. Al contrario de lo que sostenía Marina Carranza (2012) cuando señalaba que “la más reciente

historiografía ha ido llegando a las aulas” (p. 728), consideramos que la distancia entre el conocimiento histórico en la escuela y en la universidad sigue siendo mayor de la deseable. Todavía la mayoría de los textos escolares no realizan la necesaria contextualización de los sucesos de octubre de 1934, ni presentan los resultados electorales de febrero de 1936 sin una visión teleológica. Las aportaciones de expertos como Rafael Cruz, Ledesma Vera o González Calleja con respecto a la violencia política de la primavera de 1936 no se recogen en ningún manual escolar. La Segunda República sigue siendo vista como un preámbulo de la guerra de España en la mayoría de los manuales, que no recogen periodizaciones como la propuesta por Francisco Espinosa (a la República le sigue la represión y la dictadura en media España, no la guerra). Los enormes avances que Ángel Viñas ha realizado en el estudio de la trama civil del golpe de 1936 solo se reflejan en dos textos escolares de los treinta analizados, los mismos que señalan las conclusiones de aquel historiador y de otros especialistas como Enrique Moradiellos en lo concerniente al carácter internacional del conflicto. Por último, los resultados de los últimos trabajos de Paul Preston, Francisco Espinosa, Julián Casanova sobre la represión franquista y la violencia en la zona republicana tampoco se reflejan en el material didáctico.

El problema es más preocupante si tenemos en cuenta que seis de los diez apuntes del profesorado estudiados presentan un enfoque neoconservador y muy cercano en algunos puntos al discurso del franquismo. Además, observamos que la titularidad del centro educativo no afecta al enfoque de los apuntes del docente: dos de los tres apuntes de centros religiosos mantienen una interpretación neoconservadora frente a cuatro de los siete apuntes de centros públicos. Es por tanto a través del estudio del perfil del docente, y en base a variables como su edad y formación en historia contemporánea, como se podría ensayar en investigaciones futuras una respuesta a la cuestión del predominio de las narrativas acrílicas en el material docente. Y es que, a pesar de la posibilidad de actualización anual de dicho material didáctico, todo apunta a que los docentes tienden a no renovar el contenido regularmente. Dinámica que, unida a la percepción del alumnado del contenido del material didáctico como la expresión de un saber acabado y no sujeto a crítica, no conduce al fomento de un espíritu crítico en el estudiantado. Y este es el verdadero desafío en el futuro cercano.

La presente investigación aspiraba también a acercarse a la visión del alumnado sobre los años 30 en España y a la interpretación que del periodo republicano y de la guerra de España hacen los estudiantes. A tal fin se elaboraron dos cuestionarios diferentes para cada nivel educativo que fueron validados por expertos (Ibáñez Llorente, 2020, p. 250-255). No obstante, la situación excepcional del pasado curso escolar impidió dilucidar el grado de pervivencia de algún elemento del canon franquista en la mente del alumnado y su posible vinculación con el ejercicio de la práctica docente. Esta última etapa del método de trabajo es esencial para completar la investigación, ya que no se han encontrado trabajos sobre la historia aprendida que excedan el análisis de los conocimientos adquiridos y, como decía Valls Montés (2001), hoy en día el reto es averiguar “el grado de eficacia alcanzado por los contenidos de los manuales respecto de las preocupaciones, estereotipos, o convenciones presentes en los alumnos” (p. 37).

Porque, pervivan en mayor o menor medida en un libro de texto, lo cierto es que la presencia de los mitos fundacionales del franquismo en el imaginario colectivo español es todavía abrumadora. En la prensa, en el cine, en las redes sociales, en la propaganda política o en su propio entorno familiar, el estudiante crecerá en un ambiente en el que un conocimiento histórico riguroso que nos acerque a lo que realmente ocurrió en el pasado no siempre se va a imponer a la

vulgarización, la simplificación o incluso la tergiversación de la historia. Y el problema se agrava cuando las últimas investigaciones aseguran que en lo referido a la construcción de una conciencia histórica en el alumnado “la influencia de la cultura familiar y de los medios de comunicación predomina por encima del debate escolar” (Santisteban Fernández, 2017, p. 96). Por todo ello, el deber fundamental, tanto del profesorado como de los editores y autores del material didáctico, en lo que respecta a la época histórica que tratamos aquí, creemos que debería ser la de prevenir al estudiantado sobre el ejercicio de “escamoteo y falsificación de la historia” perpetrado por el régimen franquista (Viñas, 2010). Es algo que no hemos hallado en ningún libro de texto: un epígrafe inicial o un apartado final en la unidad didáctica explicando en qué consisten los mitos del franquismo y en qué se diferencian de la realidad histórica.

El silencio de los manuales escolares sobre dicha cuestión podría ser compensado en el ejercicio de la práctica docente de varias formas. Desde la didáctica de la historia han surgido numerosas propuestas en los últimos años sobre cómo abordar temas controvertidos en las aulas, especialmente aquellas cuestiones relacionadas con pasados conflictivos. Una primera manera de subsanar las carencias del material didáctico sería con la utilización del presente para acercarnos al pasado, con la problematización de cuestiones como el patrimonio, las memorias colectivas en conflicto o la simbolización del pasado (Miguel Revilla y Sánchez Agustí, 2018). El comentario crítico de fuentes históricas en el aula – especialmente los primeros documentos que enunciaron los mitos del franquismo (Viñas, 2010) –, combinado con textos procedentes de la historiografía crítica constituiría una segunda manera de abordar la cuestión por sus enormes posibilidades didácticas (Monfort et al., 2011). Una tercera opción sería el uso de recursos didácticos complementarios tales como documentos audiovisuales de gran rigurosidad histórica, textos divulgativos dirigidos a jóvenes de enseñanza media, o actividades didácticas como la que fue diseñada durante la presente investigación a modo de alternativa didáctica a los manuales de texto⁴. Todas ellas posibles soluciones a los problemas que nos han llevado a realizar este estudio y a los hallados durante el mismo, y que pasan por fomentar en el alumnado un aprendizaje activo, reflexivo y crítico, imprescindible para que en un futuro sean capaces de contrastar la información que reciban y sepan distinguir el mito de la realidad.

Bibliografía

- Aceituno Silva, D. (2010). Elaboración de una ficha para el análisis de manuales escolares de Historia y educación para la Ciudadanía. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia y P. L. Domínguez Sanz (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 223-233). Institución Fernando el Católico. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/ebook.pdf>
- Aguilar Fernández, P. (1996). *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Alianza.
- Álvarez Osés, J. A., Cal Freire, I., Haro Sabater, J., y González Muñoz, M. C. (2000). *La guerra que aprendieron los españoles: República y Guerra Civil en los textos de bachillerato, 1938-1983* (Vol. 99). Los libros de la Catarata.
- Arias Ferrer, L., Egea Vivancos, A., Sánchez Ibáñez, R., Domínguez Castillo, J., García Crespo, F. J., y Miralles Martínez, P. (2019). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado

⁴ <https://sergiblo94.wixsite.com/huellasdel franquismo>

de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 461-478. <https://doi.org/10.5209/RCED.57625>

- Aróstegui, J., y Viñas, A. (2012). *En el combate por la historia: la República, la Guerra Civil, el franquismo*. Pasado & Presente.
- Boyd, C. P. (2006). De la memoria oficial a la memoria histórica: La Guerra Civil y la Dictadura en los textos escolares de 1939 al presente. En S. Juliá Díaz, *Memoria de la guerra y del franquismo* (pp. 79-99). Taurus.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2011). Análisis de los textos escolares de historia. Estudio de caso sobre la posguerra civil española. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 16(16), 87-118. <https://doi.org/10.19053/01227238.1584>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2013). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 79-99. <https://doi.org/10.7203/dces.27.2373>
- Egea, A. y Arias, L. (2013). La cultura política del alumnado de Educación Secundaria. Una primera aproximación. En J. Pagès y A. Santiesteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 239-247). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Fontana, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Crítica
- Fuertes Muñoz, C. (2018). La Guerra Civil española en los libros de texto de la democracia: apogeo y pervivencia de la narrativa equidistante. En S. Valerio y M. García Carrión (Eds.), *Desde la capital de la República: nuevas perspectivas y estudios sobre la Guerra Civil española* (pp. 359-378). Universitat de València.
- Fuertes Muñoz, C., e Ibáñez Domingo, M. (2019). La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 3-18. <https://doi.org/10.7203/dces.37.12528>
- Fuster, C. (2015). Los estándares de aprendizaje de la LOMCE: ¿Mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de la Historia? *Didácticas específicas*, 12, 27-47. <https://doi.org/10.15366/didacticas2015.12.002>
- García Fernández, F. J. (2018). La Segunda República Española en los libros de texto de bachillerato de Andalucía. *Clío: History and History Teaching*, 44(8), 114-134. <http://clio.rediris.es/n44/articulos/08Garcia2018.pdf>
- González Delgado, M. (2015). «Tiempo de Turbulencias»: La compleja representación de la Guerra Civil española en los libros de texto de Ciencias Sociales (1970-1990). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 163-185. <https://doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.009>
- Hernández Sánchez, F. (2014). La enseñanza de la Historia del Presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional. *Studia Histórica. Historia Contemporánea*, 32, 57-74. <https://revistas.usal.es/index.php/0213-2087/article/view/12516/12843>
- Ibáñez Llorente, S. (2021). *Pervivencia y difusión de los mitos fundacionales del franquismo en la enseñanza secundaria castellanoleonesa*. (Trabajo Final de Máster, Universidad de Burgos). <http://hdl.handle.net/10259/5655>

- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 273-285. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Lopez%20Facal%20Ayer%2094.pdf>
- Marina Carranza, M. (2012). ¿Qué guerra civil nos han explicado? La guerra civil en los libros de texto. En J. M. Aldea Celada, P. Ortega Martínez, I. Pérez Miranda y M. R. de Soto García (Eds.) *Historia, identidad y alteridad* (pp. 713-731). Hergar Ediciones Antema.
- Marina Carranza, M. (2015). De democracias, dictaduras, guerras, repúblicas y monarquías: la historia reciente española en los libros de texto. En J. C. Colomer Rubio, J. Esteve Martí, e M. Ibáñez Domingo, *Ayer y hoy: Debates, historiografía y didáctica de la Historia* (pp. 52-55). Asociación de Historia Contemporánea. <https://doi.org/10.7203/10550.42836>
- Martínez Valcárcel, N. (2011). El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Schulman. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 44-58. <http://hdl.handle.net/11162/87477>
- Mellado, R. M. y Egea, A. (2016). Adolescentes y política. La realidad de la juventud española a través del análisis de un centro escolar. En R. López-Facal (Ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro: Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 112-124). Red 14-USC.
- Miguel Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de estudios sociales*, 65, 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Monfort, N., Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, 1. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Monteagudo Fernández, J., y López Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles educativos*, 40(161),128-146. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58586>
- Páez Camino, F. (1997). Enseñar la Historia reciente de España. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 1, 159-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=929814>
- Prats, J. (2011). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 7-13.
- Quiroga, A. (2015). La trampa de la equidistancia. Sobre la historiografía neoconservadora en España. En C. Forcadell, M. Yusta, e I. Peiró (Eds.), *El pasado en construcción: Revisiones de la historia y revisionismos históricos en la historiografía contemporánea* (pp. 339-362). Institución Fernando El Católico.
- Reig Tapia, A. (2006). *La cruzada de 1936: mito y memoria*. Alianza Editorial.
- Reig Tapia, A. (2012). La pervivencia de los mitos franquistas. *En el combate por la historia: la República, la Guerra Civil, el Franquismo*. Pasado y Presente, 903-920.
- Reig Tapia, A. (2017). *La crítica de la crítica: inconsecuentes, insustanciales, impotentes, prepotentes y equidistantes*. Akal.

- Robledo, R. (2014). Historia científica vs. Historia de combate en la antesala de la Guerra Civil. *Studia histórica. Historia contemporánea*, 32, 75-94. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/125358/DEHE_RobledoHern%C3%A1ndezR_Historiacient%C3%ADfica.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez Garrido, J. E. (2012). *Trato y maltrato de la historia de España en los libros de texto de la EGB y la ESO*. Universidad Complutense de Madrid.
- Salazar Jiménez, R., Rojo Ariza, M. C., y Ceruelo, V. G. (2014). La Segunda República y la Guerra Civil española según los libros de texto de Cataluña a inicios del siglo XX. En J. Pagès Blanch y A. Santisteban Fernández (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 149-156). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, 14, 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Santisteban Fernández, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, 53, 87-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Segura, A., Comes, P., Cucurella, S., y Mayayo, A. (2001). *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Fundació Bonfill.
- Trepal, C. (2015). La Historia en la LOMCE. ESO y Bachillerato. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 1(79), 49-59. <http://hdl.handle.net/11162/189570>
- Valls Montés, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31-42. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200603.pdf>
- Valls Montés, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, 61-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2313291>
- Valls Montés, R. (2008). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En J. Prats y M. Albert (Eds.), *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història* (pp. 63-72). Universidad de Barcelona.
- Valls Montés, R. (2009). *Historia y memoria escolar Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*. Publicacions de la Universitat de València.
- Van-Dijk, T. A. (2017). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Viñas, Á. (2010). Recuperación de la historia y memoria histórica. En C. Barros (Presidencia), *Historia a Debate. IV Congreso Internacional*, Santiago de Compostela, España.
- Viñas, Á. (2013). *Los mitos del 18 de julio*. Crítica.
- Viñas, Á. (2016). Sobre mitos y falacias de la Guerra Civil que aún persisten. *Bulletin hispanique*, 118(1), 49-64. <https://doi.org/10.4000/bulletinhispanique.4207>

Fuentes bibliográficas

- Akal (2009). Hernández, J. A., Ayuso, F. y Requero, M. (2009). *Historia de España, 2.º Bachillerato*. Akal.
- Anaya (2016a). Burgos Alonso, M., Muñoz-Delgado, M.C. (2016). *Geografía e historia, 4.º de ESO*. Anaya.
- Anaya (2016b). García de Cortázar, F., Donézar, J. M., Valdeón, J., Del Val, M. I., Fernández, M., y Gamazo, Á. (2016). *Historia de España. 2.º Bachillerato*. Madrid, Anaya.
- Bruño (2012). Prieto Prieto, J., Herrero, J., García, M.D. (2012). *Geografía e historia, 4.º de ESO*. Bruño.
- Bruño (2016). Prieto Prieto, J. (2016). *Historia de España, 2.º Bachillerato*. Bruño.
- Casals (2016). Maroto Fernández, J. (2016). *Historia de España, 2.º Bachillerato*. Casals.
- Edebé (2016). Batet Company, C., Jiménez Martos, B., Marchán Gustems, J., Martínez de la Fuente, J. L., Moreno Gil, A. y Suau Mayol, T. (2016). *Historia de España. 2.º Bachillerato*. Edebé
- Edelvives (2016a). Pujolas, P., Santiago Campion, R., Hernandez Huete, A., García Ugarte, J. (2016). *Geografía e historia, 4.º de ESO*. Edelvives.
- Edelvives (2016b). Lama Romero, E., García Parody. M.A., Olmedo Cobo, F., y Pros Mani, R.M. (2016). *Historia de España, 2.º Bachillerato*. Edelvives.
- Editex (2016). Blanco Andrés, R. y González Clavero, M. (2016) *Historia de España. 2.º Bachillerato*. Editex
- McGraw-Hill (2010). Avilés Farré, J., Francisco Puente, J. y Rueda, G. (2010) *Historia de España. 2.º Bachillerato*. McGraw-Hill.
- Oxford (2016). Sánchez Rebanal, F. (2016). *Historia de España, 2.º Bachillerato*. Oxford University Press.
- Oxford (2017). Fernández Armijo, M.J., Vidal Ferrero, B. (2017). *Geografía e historia, 4.º de ESO*. Oxford.
- Santillana (2016a). Atxega Zubikarai, N. (2016). *Geografía e historia, 4.º de ESO*. Santillana.
- Santillana (2016b). Fernández Ros, J. F., González Salcedo, J., León Navarro, V., y Ramírez Aledón, G. (2016). *Historia de España, para segundo curso de Bachillerato*. Santillana
- SM (2016a). Cortés Salinas, C., Fernández-Mayoralas, J. (2016). *Geografía e historia, 4.º de ESO*. SM.
- SM (2016b). Pereira Castañares, J. C. (2016). *Historia de España, 2.º Bachillerato*. SM.
- Vicens Vives (2013). Aróstegui, J. (2013). *Historia de España. 2.º Bachillerato*, Vicens Vives.
- Vicens Vives (2016a). García Sebastián, M., Gatell Arimont, C., Riesco Roche, S. (2016). *Geografía e historia, 4.º de ESO*. Vicens Vives.
- Vicens Vives (2016b). Álvarez, L. (2016). *Historia de España. 2.º Bachillerato*. Vicens Vives.

Fuentes legislativas

Orden EDU 362/2015 de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la ESO en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL N°86. Consejería de Educación. Valladolid, España. 8 de mayo de 2015.

Orden EDU 363/2015 de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL N°86. Consejería de Educación. Valladolid, España. 8 de mayo de 2015.

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

El CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) es la institución encargada de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

PANTA REI is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality and being of interest to the reader.

CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) is the institution in charge of the coordination and management of this journal. This is the centre from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través del correo electrónico a la dirección pantarei@um.es. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su sexta edición. La extensión máxima de los trabajos será de 30 páginas. La tipografía será Arial 11, con interlineado sencillo y sin espacio alguno entre párrafos. El texto deberá ir justificado a ambos márgenes y sin sangría en los primeros párrafos. Los márgenes serán de 2,50 cm. En los casos en los que fuera necesario incorporar notas, éstas irán a pie de página, enumeradas consecutivamente, con tipografía Arial 10, interlineado sencillo y justificadas a ambos márgenes.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <http://www.um.es/cepoat/pantarei>.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. In this way, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

The articles will be exclusively submitted by email to pantarei@um.es. The texts will be submitted in DOC format and the images in JPEG or TIFF format, and with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

The sixth edition of the Manual of the American Psychological Association will be taken into account for the writing of the papers. The length of the papers must not exceed 30 pages. Typography will be Arial 11, with simple line spacing and no space between paragraphs. The text must be justified on both margins without indentation in the first paragraphs. Margins size will be 2.50 cm. Where it could be necessary the incorporation of notes, they will be at the bottom of the page, consecutively numbered with typography Arial 10, simple line spacing and justified on both margins.

More detailed information is available on the website: <http://www.um.es/cepoat/pantarei>.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and possess the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal; for this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts can be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.

