

La España reciente (c. 1931-c. 1982)

Actualización
para una educación crítica

Carlos Fuertes Muñoz, David Parra Monserrat, coords.



LA ESPAÑA RECIENTE
(c. 1931-c. 1982)

ACTUALIZACIÓN
PARA UNA EDUCACIÓN CRÍTICA

LA ESPAÑA RECIENTE
(c. 1931-c. 1982)
ACTUALIZACIÓN
PARA UNA EDUCACIÓN CRÍTICA

Carlos Fuertes Muñoz,
David Parra Monserrat, coords.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

© de los textos: los autores y las autoras, 2023
© de esta edición: Universitat de València, 2023

Publicacions de la Universitat de València
<https://puv.uv.es>
publicacions@uv.es

Coordinación: Amparo Jesús-Maria
Maquetación: Celso Hernández de la Figuera y Letras y Píxeles, S. L.
Cubierta: Inmaculada Mesa
Corrección: Letras y Píxeles, S. L.
ISBN: 978-84-9133-557-3 (papel)
ISBN: 978-84-9133-558-0 (PDF)
DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/PUV-OA-558-0>

Edición digital

ÍNDICE

PRESENTACIÓN, <i>Carlos Fuertes Muñoz y David Parra Monserrat, coords.</i>	9
--	---

I

LA ESPAÑA RECIENTE EN LAS AULAS: PROBLEMAS Y POSIBILIDADES

Entre silencios y ambigüedades: la historia reciente de España en los libros de texto, <i>Carlos Fuertes Muñoz</i>	15
El colonialismo africanista español: narrativas y potencialidades educativas de una problemática relegada en la historia escolar, <i>David Parra Monserrat</i>	41
Metodología y fuentes sobre la historia reciente de España en los libros de texto: limitaciones y posibilidades para enseñar pensamiento histórico, <i>Jorge Sáiz Serrano y Juan Carlos Colomer Rubio</i>	61
Prácticas docentes en la enseñanza de la historia reciente de España, <i>Néstor Banderas Navarro</i>	85

II

RELECTURAS CRÍTICAS DE LA ESPAÑA RECIENTE

La Segunda República (1931-1936/1939): una democracia del periodo de entreguerras, <i>Sergio Valero Gómez y Aurelio Martí Bataller</i>	111
La Guerra Civil de España: miradas a la vida cotidiana, <i>Antonio Calzado Aldarica</i>	139
Dictadura franquista y violencia, <i>Antonio Calzado Aldarica y Mélanie Ibáñez Domingo</i>	163
El franquismo desarrollista, las actitudes sociales y la conquista de la democracia, <i>Ismael Saz Campos</i>	189
¿Una transición pacífica? Un análisis de la violencia política durante la transición desde el caso valenciano, <i>Borja Ribera Casado</i>	213
Las mujeres en la España reciente, <i>Ana Aguado Higón, Mélanie Ibáñez Domingo y Vicenta Verdugo Martí</i>	237

PRESENTACIÓN

*Carlos Fuertes Muñoz,
David Parra Monserrat (coords.)*

La Segunda República española, la Guerra Civil, la dictadura franquista y la transición a la actual democracia han sido ampliamente diseccionados desde los años setenta por diversas generaciones de historiadores e historiadoras. Profesionales que, pese a la continuidad de ciertas restricciones y dificultades de acceso a los archivos, han accedido a nuevas fuentes (documentales, orales, audiovisuales, etc.) y han planteado nuevas preguntas más cercanas a la historia sociocultural y a una revisión crítica de estos periodos, contribuyendo a enriquecer notablemente nuestra comprensión de estos. Paralelamente a las investigaciones históricas, y las más de las veces al margen de ellas, estos periodos continúan jugando en el siglo XXI un rol clave en el debate público, la producción cultural y los imaginarios políticos de la sociedad española, con profundas repercusiones en la necesaria construcción de una memoria democrática transversal, enfrentada a la pervivencia de narrativas equiparadoras, (auto)complacientes e insuficientemente críticas. Dicha centralidad en la esfera sociopolítica, con la recurrente presencia de controversias mediáticas o parlamentarias que se interrelacionan con otras dimensiones como la socialización familiar, tiene plasmaciones muy diversas. Plasmaciones que incluyen el auge desde principios del siglo XXI del movimiento memorialista y las políticas públicas de memoria democrática reivindicando a la República y dignificando a los vencidos; pero también la pervivencia —que tiene mucho de reactivación defensiva de mitos franquistas— entre determinados sectores sociales del cuestionamiento del carácter democrático de la Segunda República, de la culpabilización a esta de la Guerra Civil

y de una preocupante banalización de la dictadura de Franco.¹ Todo ello hace, a nuestro juicio, que la historia de España de 1931 a 1982 pueda entenderse, como hacemos aquí, como una historia «reciente», dado que podríamos decir que se trata de un pasado que no pasa; un pasado candente, conflictivo e incómodo para la sociedad española actual.

Y ante todo esto, ¿qué tiene que decir la escuela? Las preguntas que guían e impulsan este libro pueden parecer obvias, pero al tiempo nos parecen fundamentales: ¿por qué es relevante enseñar la conflictiva historia reciente?, ¿qué particularidades presenta su abordaje escolar? Al efecto de responder estas preguntas, creemos que resulta muy sugerente la siguiente cita de la especialista María Paula González sobre el tratamiento educativo de la última dictadura argentina, pero perfectamente aplicable, entendemos, al caso de la conflictiva historia reciente de España:

Se trata [...] de un contenido perturbador para la escuela –tan convencida de su carácter neutral y tan poco acostumbrada a las controversias–; inquietante para la historia como disciplina escolar –más habituada a los pasados lejanos, gloriosos y llenos de héroes casi sin fisuras interpretativas que a los tiempos cercanos, traumáticos, plagados de víctimas y con memorias en conflicto– [...] incómodo, porque continúa abierto, porque exige tomar posición, porque nos interpela...²

Una definición que, más allá del caso argentino, sintetiza perfectamente las particularidades y potencialidades del tratamiento educativo de los pasados traumáticos o conflictivos recientes, como las guerras civiles, dictaduras y transiciones a la democracia del siglo XX, cuestión sobre la que se viene investigando en los últimos años desde la didáctica de las ciencias sociales en Europa y América Latina. En relación con esto, se ha señalado que se trata de temas que, pese a las dificultades para su tratamiento educativo a las que apunta la investigadora argentina, son motivadores para el alumnado adolescente, rompiendo con parte de los tópicos sociales sobre la historia como disciplina y ayudando a dotar de sentido el estudio de esta asignatura, al contribuir a que los y las estudiantes comprendan las raíces inmediatas de su presente. Al tiempo, se ha apuntado que estos temas juegan un

1. Sobre la estrecha relación entre interiorización de mitos franquistas sobre el pasado reciente y apoyo a la extrema derecha en la España actual, véase Irene Martín, Marta Paradés y Piotr Zagórski: «How the traumatic past influences the vote of the populist radical right parties in Germany, Poland, and Spain», *Journal of Contemporary European Studies*, 2022. DOI: 10.1080/14782804.2022.2070138.

2. María Paula González: *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014, p. 20.

papel clave en la construcción de una ciudadanía crítica y de la cultura democrática en una etapa vital clave para ello, siendo el sistema educativo el único lugar donde la mayoría de la población podrá acceder a una visión crítica, reflexiva y rigurosa sobre ese pasado conflictivo.

Teniendo todo esto en cuenta, el objetivo último de este libro, dirigido especialmente al profesorado de Historia de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, es facilitar en estos niveles un tratamiento crítico, actualizado y detallado de la historia reciente española que permita explotar al máximo las notables aportaciones socioeducativas de estos contenidos. En este sentido, se pretende ayudar a vencer las distintas dificultades que, sumadas al carácter socialmente conflictivo de estos periodos, a menudo provocan un insuficiente abordaje crítico de la España reciente en las aulas. Dificultades como la insuficiente formación inicial historiográfica y didáctica al respecto (clama al cielo, por ejemplo, que «Historia de la España reciente» sea solo una optativa en el grado en Història de la Universitat de València), las carencias de los libros de texto o, en relación con esto, la falta de impulso y concreción curricular, con una LOMLOE que sigue sin resolver problemas estructurales, aunque supone avances respecto a la LOMCE y deja un margen para la autonomía docente que puede y debe aprovecharse para priorizar el tratamiento de esta etapa.

Con estos objetivos, los autores, especialistas valencianos en historia contemporánea y en didáctica de la historia, profesores de universidad y de secundaria, intentamos desde esa mirada plural aportar reflexiones útiles para pensar críticamente el estado actual de la enseñanza de la historia reciente de España y las vías por las que puede transitar su renovación y enriquecimiento. Y lo hacemos desde el rigor, pero también desde el enfoque divulgativo, apostando por la construcción de síntesis con un lenguaje directo, abundantes tablas y fuentes escritas de utilidad para el aula, con tan solo una breve bibliografía al final de cada capítulo a fin de no sobrecargar la lectura y aun a riesgo de parecer poco honestos o agradecidos con las ideas de otros autores, sin las que, obviamente, no podríamos haber redactado nuestros textos.

En cuanto a la estructura, el libro se presenta dividido en dos partes. En la primera, dedicada a situar la problemática educativa, ponemos el foco en las mencionadas dificultades o «problemas», pero señalamos también las «posibilidades» para un abordaje crítico de la España de 1931 a 1982 en las aulas, con el objetivo de potenciar una mayor concienciación y autonomía docente al respecto. Así, partimos de un examen de los libros de texto, entendiendo que, dada su elevadísima circulación en las aulas españolas actuales de Historia, su peso en las rutinas de clase

y estudio y, con ello, su asociada influencia potencial en la configuración de imaginarios históricos, resulta fundamental que sean analizados y utilizados críticamente por el profesorado de Historia, agente clave del proceso de enseñanza-aprendizaje cuyas prácticas son también objeto de estudio.

Los dos primeros capítulos se centran en señalar carencias en las narrativas sobre la España reciente en los manuales escolares. El de Carlos Fuertes (capítulo 1) lo hace de forma panorámica, subrayando una escasa y confusa presencia de estos periodos derivada del currículum o, entre otras cosas, la pervivencia de narrativas acrílicas y legitimadoras del franquismo reforzadas sutilmente por los silencios, las ambigüedades, los énfasis o el discurso visual. El de David Parra (capítulo 2), en cambio, reduce el foco para centrarse específicamente en el tratamiento del colonialismo español contemporáneo en África, una problemática poco visible en los debates públicos y los manuales escolares, pero con una importante potencialidad educativa, para la cual aporta interesantes materiales y reflexiones.

Con otra perspectiva, el texto de Jorge Sáiz y Juan Carlos Colomer (capítulo 3) se centra en los problemas y posibilidades que ofrecen los libros de texto para enseñar al alumnado no solo historia, sino también a «pensar históricamente» sobre el pasado reciente español, teniendo en cuenta no tanto los contenidos como su estructuración, la metodología, el uso de fuentes y el tipo de actividades empleadas para aprenderlos. Como cierre a esta primera parte, Néstor Banderas (capítulo 4), apoyándose especialmente en una investigación basada en entrevistas a profesorado, analiza las prácticas docentes priorizando aquellas que nos muestran que, pese a las dificultades, es posible un abordaje en profundidad de esta etapa histórica mediante un uso crítico de los libros de texto y de muchos otros recursos y estrategias.

Una vez situada la problemática educativa, la segunda parte del libro tiene el objetivo de proporcionar síntesis historiográficas actualizadas y acompañadas de fuentes sobre algunos de los aspectos clave sobre la España reciente en los que los libros de texto y la formación docente siguen presentando más carencias. Realizar la selección de estos aspectos clave no fue fácil, teniendo en cuenta que la historiografía contemporánea ha realizado numerosísimas aportaciones de interés al respecto, lo que ha permitido nuevas miradas globales sobre los periodos objeto de estudio mediante la inclusión de nuevos objetos y sujetos en relación, entre otras cosas, con el avance de la historia sociocultural y los estudios comparados. Ciertamente, podríamos haber incluido muchos otros temas con un gran potencial para una didáctica crítica, como el nacionalismo español, la evolución de las políticas de memoria en dictadura y democracia, la historia de la infancia y la juventud o el análisis de la radio, el cine y la televisión. Sin embargo, entendemos que los contenidos

seleccionados resultan de enorme utilidad para un abordaje crítico en las aulas de los distintos periodos de la España reciente.

Así, Sergio Valero y Aurelio Martí (capítulo 5) analizan la Segunda República, contextualizándola como una más de las democracias del periodo de entreguerras, tratando así de huir de visiones simplistas producto de una mirada excesivamente «nacional» como la que suelen reproducir los libros de texto. Antonio Calzado (capítulo 6) se aproxima a la vida cotidiana durante la Guerra Civil, demostrando que estas perspectivas que recuperan las experiencias y sufrimientos de la gente corriente nos permiten entender mejor el impacto sociocultural de la contienda, presentando un notable potencial para la motivación y empatía del alumnado. El propio Antonio Calzado y Mélanie Ibáñez (capítulo 7) se enfrentan a una cuestión clave, la represión franquista contra el considerado enemigo político, y abordan tanto el modo en que se desplegó durante la guerra y la posguerra como su continuación hasta el final de la dictadura, planteando una clasificación de gran interés didáctico y atendiendo a las particularidades de la represión femenina, generalmente ignoradas en los manuales escolares.

Ismael Saz (capítulo 8) cuestiona con claridad la visión acrítica –extendida en algunos libros de texto– del «segundo franquismo» tolerable, aperturista y modernizador que habría favorecido la democratización, problematizando estas visiones que legitiman en última instancia a las élites (pos)franquistas y subrayando la importancia de la sociedad en la erosión de la dictadura y la conquista de la democracia. Borja Ribera (capítulo 9) también contribuye a complejizar nuestras visiones sobre el proceso de democratización, y muestra cómo el caso valenciano cuestiona la idea de la transición «pacífica» y visibiliza la importancia e incidencia, no siempre destacada en los manuales y el discurso público, de la violencia política de extrema derecha. La segunda parte finaliza, y con ella el libro, con un texto de Ana Aguado, Mélanie Ibáñez y Vicenta Verdugo (capítulo 10) en el que se aborda, con una mirada de largo recorrido, la historia de las mujeres españolas entre la Segunda República y la transición a la actual democracia, aportando materiales y reflexiones de notable interés para la introducción de una perspectiva de género que se antoja fundamental, si queremos fomentar mediante el tratamiento de la España reciente una educación crítica digna de tal nombre.

Para terminar, los coordinadores de este volumen queremos agradecer su implicación en el libro a las autoras y los autores, al Vicerrectorado de Investigación de la Universitat de València y a la editorial Publicacions de la Universitat de València.

I

LA ESPAÑA RECIENTE EN LAS AULAS:
PROBLEMAS Y POSIBILIDADES

ENTRE SILENCIOS Y AMBIGÜEDADES: LA HISTORIA RECIENTE DE ESPAÑA EN LOS LIBROS DE TEXTO

Carlos Fuertes Muñoz
Universitat de València

Silencios y ambigüedades. Sin duda, el título de este primer capítulo, centrado en las narrativas o contenidos que sobre la España reciente los libros de texto enfatizan, omiten o abordan más confusa o superficialmente, puede considerarse una simplificación y, de hecho, pretende ser una provocación. Porque una premisa fundamental debe quedar clara desde el principio: como bien saben los docentes con más años de experiencia, a partir de los ejemplares adaptados a la LOGSE publicados a finales de los noventa, los libros de texto han ido mejorando mucho en su tratamiento de la historia reciente de España, y se han incorporado en buena parte de ellos destacados avances de la historiografía académica y aportado visiones mucho más complejas que las que podían localizarse en los manuales escolares de la Transición y los años ochenta. Por tanto, que quede claro: no solo silencios y ambigüedades. Pero que quede igualmente claro: también, todavía, silencios y ambigüedades. Y es en estos problemas en los que vamos a poner el foco en este capítulo, entendiendo, en todo caso, que no son específicos de los libros de texto, sino que deben comprenderse en el marco de las carencias y ambivalencias en memoria democrática que vienen atravesando los distintos currículos escolares, así como, de forma más amplia, la esfera política, social y cultural española.

Así las cosas, centrándonos en los libros de texto de 4.º de ESO (Historia) y 2.º de Bachillerato (Historia de España) de las editoriales de mayor difusión publicados

en 2016/2017 bajo la LOMCE (a la espera de los adaptados a la LOMLOE, que entrará en vigor para los cursos pares en 2023-2024), trazaremos una visión panorámica de algunas de las principales ausencias y problemáticas en el tratamiento de los contenidos de la Segunda República, la Guerra Civil, el franquismo y la Transición, teniendo en cuenta las dimensiones y perspectivas que se plantean en los demás capítulos de este libro. Problemáticas que perviven desde hace décadas de forma particularmente intensa en determinadas editoriales y en 4.º de ESO, pero que son igualmente apreciables parcialmente en libros con planteamientos globalmente interesantes y en los segundos cursos de Bachillerato. Dividido en tres apartados, en el primero abordaremos la escasa y confusa presencia de la España reciente en el conjunto de la propuesta editorial de los libros de texto de 4.º y 2.º. En el segundo, profundizaremos en las carencias en los enfoques historiográficos predominantes y, en suma, en los objetos, sujetos y escalas de análisis que los libros priorizan –y marginan– en el análisis del periodo de 1931-1982. Por último, en el tercer apartado focalizaremos nuestra atención en el modo en que los libros de texto pueden contribuir aún hoy a la perpetuación de ciertas narrativas acríticas y legitimadoras del franquismo.

UNA ESCASA Y CONFUSA PRESENCIA

Para detectar los primeros problemas que presentan los libros de texto en su tratamiento de la historia reciente de España, basta con que echemos un vistazo a sus índices. Efectivamente, tan solo analizando la extensión y la ubicación de la España reciente en el conjunto de la propuesta editorial de los libros de texto de 4.º y 2.º, podremos apreciar fácilmente dos trabas estructurales relacionadas con el lugar que ocupa el ciclo 1931-1982: su escasa presencia y una secuenciación confusa.

La escasa presencia de la historia reciente de España en los libros de texto es un problema particularmente grave en 4.º de ESO, curso al que los estudiantes se enfrentan con un muy limitado bagaje escolar previo sobre el tema, dada la ínfima presencia del siglo XX español en los libros de 6.º de Primaria, primer curso en el que desde la LOGSE debería abordarse. Así, como puede apreciarse en la tabla 1, si se toma como ejemplo el espacio ocupado por el franquismo en los libros de siete editoriales, el contraste es evidente entre la proporción que ocupa la última dictadura en 2.º de Bachillerato –con una media del 9,75 %– y en 4.º de ESO –con solo un 4,16 %–, con obvios efectos en la mayor y destacada superficialidad con que es abordada la historia reciente de España en el último curso de la enseñanza obligatoria.

Esto es preocupante, dado que 4.º es un curso al que, si bien no llegan todos los que en teoría estarían obligados, sí llegan más estudiantes que a 2.º de Bachillerato, pues hay que tener en cuenta los que tras finalizar la ESO se decantan por la formación profesional, la entrada en el mundo laboral o el abandono de los estudios.

TABLA 1.

Extensión dedicada al franquismo en libros de 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato sobre el total de páginas dedicadas a las distintas unidades didácticas (UD), excluyendo los apartados generales dedicados a índice, introducción, glosario, etc.

<i>Editorial</i>	<i>4.º ESO</i>			<i>2.º Bachillerato</i>		
	<i>Total de páginas</i>	<i>Págs. Franq.</i>	<i>%</i>	<i>Total de páginas</i>	<i>Págs. Franq.</i>	<i>%</i>
Anaya	290	22	7,59	418	46	11
Santillana	324	12	3,7	382	38	9,95
SM	282	6	2,13	370	48	12,97
Vicens Vives	338	20	5,92	434	54	12,44
Edebé	320	8	2,5	404	30	7,43
Oxford	263	6	2,28	374	32	8,56
Edelvives	358	18	5,03	270	16	5,93
<i>Media (%)</i>			4,16			9,75

Estamos aquí ante un problema que, sin duda, deriva del currículum de la LOMCE, que dificulta el abordaje de la España reciente al establecer un extenso programa que abarca desde el final del Antiguo Régimen hasta el mundo actual, integrando contenidos de la historia universal, europea y española, así como de la historia del arte, que deben tratarse en tan solo tres horas semanales. Un problema que en realidad es estructural y apreciable en los libros de texto desde los años noventa, pues deriva de la propia LOGSE. Y que no va a solucionar la LOMLOE, que sigue promoviendo un currículum extenso para los últimos cursos de la ESO.

Al tiempo, es importante matizar la aparente situación positiva que, comparativamente, se apreciaría en 2.º de Bachillerato. Más allá de que ocupen una proporción mayor en los libros de este curso posobligatorio, periodos como la Segunda República o la Transición vienen desde principios de los 2000 (tras una reforma de los Gobiernos de Aznar) siendo abordados en el marco de manuales con un número de páginas totales muy superior a los de 4.º y vastísimos temarios que, con una clara impronta nacionalista, repasan la historia de España (sic) «desde Atapuerca al

Euro». Algo que, en tres o cuatro horas semanales, favorece un tratamiento docente superficial y descriptivo, más aún en aquellas –no pocas– comunidades autónomas en las que el desarrollo curricular no ha matizado este enfoque y en las que viene siendo habitual preguntar por la historia precontemporánea en las pruebas de acceso a la Universidad. Frente a este destacado problema, la LOMLOE sí ha introducido un cambio de calado que supone la vuelta a la asignatura de historia contemporánea de España que estableció la LOGSE y que, ciertamente, debería favorecer un tratamiento más profundo y problematizado del ciclo 1931-1982 en los libros de 2.º de Bachillerato. Sin embargo, cabe lamentar que globalmente su presencia seguirá siendo preocupantemente escasa en la enseñanza secundaria y el bachillerato si comparamos con el currículo de países como Argentina, Italia, Francia o Portugal, que sí otorgan una destacada centralidad al conflictivo y traumático pasado reciente con asignaturas centradas en el siglo XX.

Sin duda, cualquier especialista o docente interesado en la prehistoria, historia medieval o el siglo XIX considerará que la presencia de dichas etapas es escasa en los libros de texto y echará de menos un mayor espacio para abordar con mayor profundidad el tema y para incluir cuestiones ausentes entendidas como fundamentales. Al tiempo, los libros de texto son finitos, de hecho, deberían ser sintéticos y no pueden abarcar todos los contenidos. Pese a estas salvedades, en nuestra opinión resulta fundamental partir de dos consideraciones a la hora de subrayar la especial gravedad que implica la escasa presencia que los libros de texto actuales reservan a la España reciente. La primera, que la historia reciente, tal y como hemos avanzado en la presentación de esta obra y de acuerdo con numerosas investigaciones educativas, presenta unas particularidades y realiza tales aportaciones al alumnado que la convierten, a nuestros ojos y en opinión de numerosos especialistas, en un contenido de especial relevancia y necesaria priorización en nuestras clases para la motivación, la formación ciudadana del alumnado y la comprensión de las raíces inmediatas de su presente. La segunda, que (la excusa de) la escasez de espacio dedicado por las editoriales al tratamiento de temas de tanta relevancia y discrepancia sociopolítica facilita que muchos autores de libros de texto adopten un tratamiento superficial, aséptico y evitativo de sus aspectos más conflictivos, priorizando enfoques historiográficos tradicionales, centrados en la exposición cronológica, descriptiva y no problematizada de los acontecimientos, personajes y estructuras de la trama política (y económica) asentada en las narrativas dominantes sobre estos periodos, a la que nos referiremos más tarde.

Más allá de la extensión, una segunda dimensión fundamental, fácilmente apreciable también mediante el análisis del índice, es la ubicación de los temas objeto de nuestro análisis en el conjunto de la secuenciación del relato del manual. Así, la

tabla 2 nos permite apreciar de entrada problemas clave de narrativas o contenido en los libros de 4.º de ESO, derivados de la interrelación que se establece entre periodos de la España 1931-1982 y respecto a la historia europea o universal del siglo XX. Como podemos apreciar en los índices reproducidos, los libros presentan la Segunda República y la Guerra Civil dentro de una misma unidad didáctica, lo que favorece implícitamente la reproducción de la idea socialmente extendida según la cual ambas irían indefectiblemente unidas, entendiéndose la primera como precedente o causante inevitable de la segunda. Y, a su vez, las separan del franquismo por varias unidades didácticas (UD) dedicadas a temas de historia europea o universal del siglo XX, de modo que se desdibuja el profundo vínculo entre la Guerra Civil y el franquismo. Problemas que, como vemos en la tabla 3, están generalizados en los manuales de 4.º.

TABLA 2.

Ubicación de los temas dedicados a la España reciente en el marco de los temas sobre el «corto siglo XX» y el siglo XXI, en algunos libros de 4.º de ESO

<i>Anaya</i>	<i>Santillana</i>	<i>SM</i>	<i>Vicens Vives</i>
6. El período de entreguerras y la II Guerra Mundial	6. El mundo de entreguerras	6. El período de entreguerras	8. El período de entreguerras
7. España. Restauración y Guerra Civil	7. La Segunda Guerra Mundial	7. Los antecedentes de la Segunda Guerra Mundial (4/7 epígrafes: Segunda República y Guerra Civil)	9. España en el primer tercio del siglo XX (1902-1939)
8. Descolonización. Nueva geopolítica mundial (1945-1991)	8. España y el territorio vasco: de la crisis del 98 a la Guerra Civil	8. La Segunda Guerra Mundial	10. La Segunda Guerra Mundial
9. España. La dictadura de Franco	9. La Guerra Fría	9. Los años de la Guerra Fría y la descolonización (2/7 epígrafes: Franquismo)	11. Un mundo dividido: Guerra Fría y descolonización
10. El mundo reciente. Relaciones y conflictos	10. La descolonización y el Tercer Mundo	10. El final de la Guerra Fría (1/5 epígrafes: Transición española)	12. Capitalismo y comunismo: dos sistemas enfrentados
11. El mundo reciente. Globalización y diversidad	11. El mundo desde 1945 hasta la actualidad	11. El mundo entre los siglos XX y XXI: evolución política	13. España: la dictadura franquista
12. España. Transición política y democracia	12. El territorio vasco: de la dictadura a la democracia	12. El siglo XXI	14. Transición y democracia en España
			15. El mundo actual

TABLA 3.
Integración de los contenidos de la España reciente entre sus distintas etapas y con historia europea/universal en libros de 4.º de ESO

<i>Editorial</i>	<i>República + Guerra Civil</i>	<i>UD Europa/universal entre Rep.-guerra y franquismo</i>	<i>UD integradas Europa/universal-España</i>
Anaya	X	X	
Santillana	X	X	
SM	X	X	X
Vicens Vives	X	X	
Edebé	X	X	
Oxford	X	X	X
Edelvives			
Media (%)	85,71	85,71	28,57

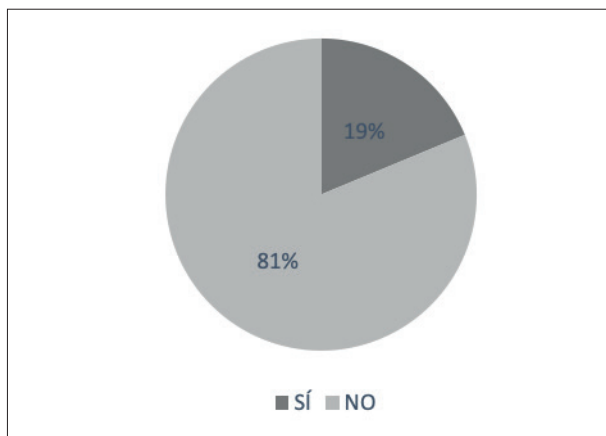
Tanto en 4.º de ESO como en 2.º de Bachillerato, en parte como consecuencia de la secuenciación –articulada según un criterio cronológico y, en su caso, espacial–, cabe lamentar una problemática interrelación entre los distintos niveles temporales de la España de 1931-1982 y, más en general, de estos con el conjunto de la España contemporánea. Más allá de la distribución en unas u otras UD, cabe lamentar la insuficiente explicitación de vínculos y comparaciones entre etapas, los cuales permitirían conectar con las ideas previas del alumnado. Del mismo modo, favorecerían una comprensión más clara y una visión más compleja de lo que, por ejemplo, supuso el franquismo en el conjunto de la historia contemporánea de España: no solo una reacción contra la democracia republicana, no solo un retorno a 1930, sino una profunda ruptura con el orden liberal construido a partir de 1808, en planos tan diversos como la libertad de prensa, la secularización, los roles de género, el papel de la jurisdicción militar en los asuntos civiles o la tolerancia respecto al conflicto o protesta social, la disidencia política o la pluralidad cultural.

Paralelamente, tampoco ayuda a la construcción de visiones complejas la escasa articulación entre la historia europea o universal y la española. Así, como vemos en la tabla 3, solo apreciamos la presentación de UD que integren ambas esferas en dos de los siete libros de 4.º de ESO analizados, que además lo hacen a costa de una mayor superficialidad si cabe en el abordaje de la historia reciente española: como puede verse en la tabla 1, ambos libros, SM (2,13 %) y Oxford (2,28 %), son los que menos espacio dedican al franquismo, casi la mitad que la media de los libros de 4.º, situada en un 4,16 %. Igualmente, tampoco encontramos en 2.º de

Bachillerato la adopción completa de una perspectiva comparada, en la que, pese a poner el foco en España, se realicen contextualizaciones e interpelaciones complejas a temas europeos o universales. Una perspectiva que sí podría promoverse de establecerse, como en otros países, una asignatura que aborde la historia estatal del siglo XX en el marco de la historia universal, otra de las oportunidades perdidas por la LOMLOE. Y es que, a nuestro juicio, una atención compleja a la dimensión internacional resulta fundamental para la comprensión entre el alumnado de los procesos históricos españoles, siendo necesario que los manuales ubiquen de forma más clara, por ejemplo, la Segunda República como una más de las democracias de la compleja Europa de entreguerras. Y, al tiempo, que huyan de las comparaciones -más o menos implícitas- que provocan una suerte de desculpabilización «nacional», que redundan en una visión más benévola del franquismo, al presentarlo sutilmente como un régimen «menos malo» que el fascista italiano o el nazi alemán, que en 4.º suelen abordarse en temas distintos e incluso alejados (tabla 2) y de cuya influencia (exterior), se sugiere, derivarían sus rasgos más negativos.

Un último, aunque no menor, problema puede deducirse del análisis del índice: la ubicación del franquismo y la Transición al final de extensos temarios que deben impartirse en tres o cuatro horas semanales. Y esta secuenciación no es inocua cuando un sector muy considerable del profesorado parece realizar un estricto seguimiento de la programación propuesta por los libros de texto. Lo cual, a la luz de distintas investigaciones, estaría redundando en que muchos docentes no lleguen a abordar estos temas o lo hagan superficialmente a final de curso, con el agotamiento propio de esta época, algo probablemente reforzado en algunos de los últimos cursos por la docencia no presencial y semipresencial derivada de la pandemia por la COVID-19. Un problema particularmente alarmante en 4.º de ESO, curso en el que teóricamente más población debería acceder a los conocimientos sobre la España reciente y en el que, como puede apreciarse en la figura 1, el extenso currículum y el modo en el que lo interpretan las grandes editoriales estarían favoreciendo un muy escaso tratamiento real del franquismo y la Transición. Problema que la LOMLOE está lejos de haber resuelto y que nos recuerda la importancia de la autonomía docente a la hora de reinterpretar el currículum y la programación propuesta por las editoriales para plantear secuenciaciones coherentes con una educación crítica que fomente la comprensión de las raíces inmediatas del presente entre los jóvenes que acceden a la ciudadanía.

FIGURA 1.
*Porcentaje de alumnado valenciano
que estudió/no estudió el franquismo en 4.º ESO*



Fuente: Encuesta realizada por Néstor Banderas entre 2020 y 2022 a 416 estudiantes de Bachillerato y primer curso de universidad que cursaron 4.º de ESO en distintos centros públicos y privados. Mis agradecimientos a Néstor Banderas por los datos facilitados.

UNA HISTORIA REDUCCIONISTA Y POCO INCLUSIVA

Más allá de la superficialidad y los problemas de secuenciación con que a menudo es abordada la España reciente en los libros de texto, si profundizamos en el análisis del contenido, detectamos toda una serie de carencias relacionadas con los enfoques historiográficos. En suma, con los objetos, sujetos y escalas priorizados en el tratamiento de la Segunda República, la Guerra Civil, la dictadura franquista y la transición a la democracia. Problemas diversos que nos muestran cómo los manuales escolares, aunque especialmente desde finales de los años noventa, incorporan muchos de los avances de las investigaciones históricas, siguen difundiendo una historia insuficientemente actualizada, pese a que este diagnóstico debería matizarse para el caso de *Vicens Vives* (y en temas concretos, para otras editoriales). Una cuestión que, lejos de cierto academicismo que en ocasiones mira con desdén a la enseñanza secundaria, señalamos porque contribuye a perpetuar visiones simplificadas, reduccionistas y poco inclusivas sobre la España reciente.

Globalmente, constatamos la continuidad de la centralidad de la macrohistoria política y económica. Y, paralelamente, el escaso peso de la historia sociocultural y la historia desde abajo, que en las últimas dos décadas han contribuido a renovar nuestro conocimiento sobre el conflictivo pasado reciente español. Tipos de historia que, problematizando aspectos clave del presente –como las identidades nacionales o de género– y poniendo en el centro la realidad cotidiana, vivencias y sufrimientos de la gente corriente, presentan un destacado potencial en términos de motivación del alumnado, de comprensión significativa y de articulación de una didáctica crítica útil para desarrollar una ciudadanía activa y comprometida con la igualdad, la diversidad y la libertad. Conviene recalcar que estamos, aquí, ante problemas generales relacionados con el tipo de historia que, en lo relativo a cualquier etapa, promueven los libros de texto –y, en última instancia, el currículum–. Aunque, como veremos a continuación, estos problemas generales se plasman de formas específicas y con efectos muy concretos sobre el imaginario del alumnado respecto al pasado reciente español.

Todo ello es perfectamente rastreable en el tratamiento de las distintas etapas del ciclo 1931-1982 y, por ejemplo, puede apreciarse en los índices internos de las UD sobre el franquismo de los libros de Vicens Vives y SM para 2.º de Bachillerato recogidas en la tabla 4. Pese a las diferencias de enfoque y énfasis entre ambas, es evidente la preeminencia de la historia política y de la historia socioeconómica clásica más estructuralista, bastante representativa de las tendencias predominantes y del estricto y poco imaginativo seguimiento que las grandes editoriales realizan del currículum establecido por la LOMCE. Analizando los epígrafes se observa que los principales temas son la configuración y evolución ideológica e institucional de la dictadura; su política represiva, exterior y económica; la oposición antifranquista y las protestas sociales; así como la evolución en términos macro del contexto socioeconómico y demográfico. En contraste, la historia sociocultural, aunque más presente y central en Vicens Vives, en ambos libros –y en prácticamente todos– es secundaria y a menudo confinada a las secciones finales o de ampliación –percibidas como complementarias al ubicarse tras el relato político cronológico– a las que se reservan temas de tanto potencial para la comprensión crítica de la dictadura como la represión en perspectiva de género, la vida cotidiana (hambre, miedo, control moral y educación) durante la posguerra o la emigración económica.

TABLA 4.

*Índices de las UD dedicadas al franquismo en dos libros de 2.º de Bachillerato.
En cursiva los temas más próximos a la historia sociocultural*

<i>Vicens Vives</i>	<i>SM</i>
<p>15. La dictadura franquista: la posguerra (1939-1959)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El carácter del régimen franquista 2. Investiga: La represión sobre los vencidos 3. Resuelve la cuestión: ¿Por qué España no intervino en la Segunda Guerra Mundial? 4. La consolidación del franquismo (1939-51) 5. Los años del reconocimiento internacional (1951-1959) 6. <i>El adoctrinamiento de la sociedad</i> 7. Estudio de un caso. La oposición exterior: los republicanos del exilio 8. La resistencia en el interior 9. Síntesis: ¿Sobre qué bases se asentó la dictadura franquista? <ul style="list-style-type: none"> – Prepara tu evaluación – Organiza la información – Espacio Web: Investiga con fuentes digitales (España en la Segunda Guerra Mundial) – <i>Película recomendada</i> (La voz dormida, 2011) 	<p>12. La implantación del franquismo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las bases del Estado franquista 2. <i>Los apoyos sociales del franquismo</i> 3. Represión y exilio 4. La oposición a la Dictadura 5. La política exterior 6. La autarquía económica 7. <i>Sociedad y cultura en el primer franquismo</i> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Párate a pensar: ¿Cómo era la vida durante el franquismo? Analiza un caso: la vida cotidiana en los años cuarenta.</i> – Síntesis: La implantación del franquismo. – Debate historiográfico: ¿Qué clase de dictador fue Franco? – Trabaja con documentos – La historia en el presente: Las empresas provenientes del INI – <i>La historia en el cine: Madregilda (1993)</i>
<p>16. La dictadura franquista: el desarrollismo (1959-1975)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Liberalización económica y planes de desarrollo 2. Los años del crecimiento económico 3. Resuelve la cuestión: ¿Europa salvó a España? 4. Los cambios demográficos y sociales 5. Estudio de un caso: Proceso de urbanización y desequilibrios territoriales 6. <i>Investiga: La modernización de la sociedad</i> 7. Reformismo político sin libertades 8. La reorganización del antifranquismo 9. La agonía de la dictadura 10. Síntesis: ¿Por qué el desarrollo económico y social provocó la crisis de la dictadura? <ul style="list-style-type: none"> – Prepara tu evaluación – Organiza la información – Espacio Web: Investiga con fuentes digitales (Colonialismo español y descolonización del Sahara) – <i>Película recomendada</i> (La piel quemada, 1967) 	<p>13. Consolidación y muerte del franquismo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Normalización exterior y expansión económica 2. El desarrollismo <ul style="list-style-type: none"> – Párate a pensar: ¿Qué consecuencias tuvieron los planes de desarrollo? Un ejemplo de polo de desarrollo: Huelva. 3. La evolución política de la dictadura 4. La oposición a la Dictadura 5. La crisis del franquismo 6. El final del franquismo 7. <i>Sociedad y cultura del tardofranquismo</i> <ul style="list-style-type: none"> – Síntesis: Consolidación y muerte del franquismo. – Debate historiográfico: ¿Cómo evolucionó la economía durante el franquismo? – Trabaja con documentos – La historia en el presente: El turismo: motor de crecimiento económico – <i>La historia en el cine: Un franco, 14 pesetas (2006)</i>

Si, siguiendo con el ejemplo del tratamiento del franquismo en los libros de 2.º de Bachillerato, vamos más allá del índice y analizamos las fuentes utilizadas, se confirma la problemática general señalada. En todos los manuales escolares de este curso, en los que abundan las fuentes, sobresalen la documentación «pública» de tipo político-institucional (leyes, convenios, manifiestos, declaraciones, etc.) y periodístico (prensa legal), entre las fuentes primarias, y las estadísticas socioeconómicas y demográficas, entre las fuentes secundarias. Fuentes fácilmente accesibles y que en su mayoría vienen siendo ampliamente conocidas desde la propia época de la dictadura, por lo que se desaprovecha la oportunidad para fomentar una comprensión verdaderamente «histórica» del periodo, que incorpore las numerosas fuentes que han sido localizadas en los últimos años por parte de los historiadores que, practicando una historia sociocultural y desde abajo, han enriquecido enormemente nuestro conocimiento. En cuanto a las abundantes fuentes iconográficas, con gran potencial para una historia sociocultural y para la problematización de la propaganda franquista, estas suelen jugar, también en 4.º de ESO, una función meramente decorativa y, en el mejor de los casos, ilustrativa, siendo rara vez objeto de actividades. En conjunto, las fuentes predominantes nos acercan, esencialmente, a la perspectiva de las élites políticas e intelectuales.

Tampoco se potencia en las actividades, como sería de esperar dado el notable potencial didáctico de las fuentes orales, la incitación a la realización de entrevistas a familiares o vecinos por parte del alumnado, lo cual favorecería esa inclusión de la historia desde abajo. En conjunto, se difunde una historia reciente abstracta, despersonalizada (más allá de los grandes personajes), «sin rostros» y con un espacio marginal para las actitudes y experiencias cotidianas de las clases populares. Un enfoque del que sería excepción la UD dedicada a la posguerra de Vicens Vives, el libro de 2.º de Bachillerato más actualizado y el único que incorpora en este tema numerosas fuentes primarias conservadas en archivos públicos y privados, como informes internos de la Falange y del cuerpo diplomático británico, así como, en mayor medida que el resto, octavillas de organizaciones antifranquistas y prensa clandestina. Fuentes que han sido utilizadas profusamente en las investigaciones de los últimos veinte años y que albergan un enorme potencial didáctico, y que permiten al alumnado acercarse al ambiente cotidiano de miedo y supervivencia propio de la posguerra y a las opiniones de los españoles de a pie, más aún cuando en este libro sí se suelen plantear ejercicios de análisis de las fuentes.

Junto a los índices y las fuentes, el análisis detallado del modo en que abordan la dictadura los libros de 2.º de Bachillerato muestra la continuidad de modelos explicativos reduccionistas asociados al predominio de la macrohistoria política y

económica, un panorama que es muy similar para el resto de los periodos del ciclo 1931-82 y en los manuales de 4.º de ESO. Así, pese a la superación de las explicaciones más rígidas, deterministas y monocausales, predominan enfoques elitistas y estructuralistas que infravaloran los factores socioculturales y la agencia de la gente corriente en el devenir histórico.

Por poner un ejemplo, en algunos libros se aprecia la tendencia hacia una conceptualización del franquismo como una dictadura esencialmente «personalista», sobredimensionando las decisiones, personalidad e ideas de Franco a la hora de entender la naturaleza ideológico-política del «Nuevo Estado» y su evolución. Ello es muy evidente en el manual de Anaya para 2.º de Bachillerato, en el que la «obstinación» del dictador es entendida como factor clave para explicar la larga duración de su régimen. Se señala, igualmente, que las «convicciones personales de Franco», coincidentes con los intereses del mundo occidental, serían un elemento fundamental en la reintegración internacional de España en el contexto de la Guerra Fría. En una actividad que tiene como objetivo minimizar el componente fascista del franquismo, se plantea: «¿Qué diferenciaba al régimen franquista de los fascismos europeos? ¿Influyó en ello la personalidad del general Franco?». En conjunto, se dibuja así la imagen de un Franco omnipotente que «se apoya» en algunos elementos, lejos de la idea de un régimen que plasma unas culturas políticas y unos sectores sociales. En suma, una conceptualización sumamente simplista, que promueve una visión menos crítica del franquismo y que tiene el efecto de limitar la responsabilidad de las derechas contemporáneas y de los apoyos sociales del franquismo.

Por poner otro ejemplo, aunque son frecuentes las explicaciones multifactoriales de la crisis del franquismo y el proceso de democratización, en estas no se suele tener muy en cuenta la agencia, la vida cotidiana y las culturas de los españoles de a pie. Así, el énfasis en las explicaciones del cambio político es generalmente puesto en el envejecimiento y muerte de Franco, las decisiones de Suárez y Juan Carlos I, así como la dinámica geopolítica y económica favorable a la integración de España en el incipiente mercado común europeo. O, si se tienen en cuenta, como cuando se menciona la expansión de los movimientos sociales de protesta y del antifranquismo desde los años sesenta, esta suele plantearse, con un claro reduccionismo economicista asociado a las teorías de la modernización, como consecuencia directa, casi exclusiva e inevitable, del crecimiento económico. Este planteamiento mecanicista, que obvia la importancia de factores como el cambio generacional, la reproducción familiar e informal de las culturas políticas de izquierdas o la difusión cotidiana de valores democráticos y de justicia social a través de diversas redes de sociabilidad en ámbitos como el trabajo o los centros educativos, se aprecia, por ejemplo, en el

libro de Vicens Vives. En este, aunque se subraya con más claridad que en otros la importancia de las actitudes de la sociedad española en la crisis del franquismo, estas son interpretadas como consecuencia de la «modernización» y de la influencia cultural procedente del exterior, obviando las dinámicas sociales internas y planteando que «la apertura al extranjero y el crecimiento económico condujeron a un cambio de actitudes, valores y costumbres de la sociedad española, que entró en contradicción con la anquilosada dictadura franquista».

En gran medida, en relación con los enfoques explicativos reduccionistas y poco atentos a las actitudes y culturas de los españoles, el análisis de los libros –tanto de 4.º como de 2.º y para el conjunto del ciclo 1931-82– nos muestra una historia poco inclusiva y problematizada, que deja de lado sujetos y objetos clave para construir una visión del pasado más completa, compleja y conectada con los debates del presente. Una historia en la que apenas tendría cabida el colonialismo español contemporáneo en África, que tan solo es abordado esporádicamente y sin incluir las perspectivas y experiencias de los colonizados. Una historia que no problematiza la identidad nacional española como fenómeno histórico, y que no enfatiza suficientemente, por ejemplo –y con la excepción nuevamente de Vicens Vives–, el carácter represivo, excluyente y homogeneizador de los procesos de nacionalización española emprendidos por la dictadura franquista. Una historia que, al tiempo, construye una pretendida visión nacional de conjunto que, más allá de la ocasional inclusión de anexos reiterativos e ilustrativos de la dinámica estatal general ya planteada, obvia las numerosas especificidades regionales planteadas desde la historia local que ayudarían a matizar y complejizar nuestras visiones, por ejemplo, del fenómeno de la violencia política durante la Transición.

TABLA 5.

Tipos de inclusión de la historia de las mujeres y la perspectiva de género en las UD o páginas dedicadas a la Segunda República y el franquismo en libros de 4.º ESO

Editorial	Epígrafe o apartado «central» propio		Mención «periférica»/ breve (recuadros...)	
	II República	Franquismo	II República	Franquismo
Anaya			X	X
Santillana			X	X
SM			X	X
Vicens Vives	X	X		

Como nos muestra la tabla 5, se trata asimismo de una historia androcéntrica que, con la excepción de las propuestas de Vicens Vives, no otorga centralidad y relevancia a la historia de las mujeres y las relaciones de género. En efecto, esta suele ser abordada mediante menciones breves o ubicada en anexos, recuadros o apartados periféricos dedicados a la historia de la vida cotidiana, presentados sin numerar y de diferente forma y color respecto al resto que, numerados y centrados en la macrohistoria política y económica, parece sugerirse que son los apartados prioritarios y dignos de estudio. Problema este no menor si pretendemos promover desde la educación una sociedad crítica con las desigualdades de género, incorporando las numerosas aportaciones historiográficas que, más allá de la visibilización de referentes individuales como Clara Campoamor, llevan años analizando temas como la construcción de los modelos e identidades de género –mediante políticas y discursos concretos– durante la República y el franquismo, las notables particularidades de la represión franquista sobre las mujeres o la fundamental acción colectiva de las feministas durante la Transición. Toda una serie de cuestiones que es de esperar que sí ganen protagonismo en los nuevos libros de texto adaptados a una LOMLOE que en este caso sí aporta interesantes novedades, que sitúan en el centro del análisis la historia de las mujeres y las relaciones de género u otras cuestiones clave de la historia contemporánea que aquí hemos señalado, como el nacionalismo español.

UNA SUTIL REPRODUCCIÓN DE NARRATIVAS ACRÍTICAS Y LEGITIMADORAS DEL FRANQUISMO

En relación con los problemas anteriores, pero también con otras variables que iremos desgranando en este tercer y último apartado, los libros de texto pueden contribuir aún hoy, especialmente de forma pasiva, por falta de impugnación o deconstrucción activa, a la perpetuación o reproducción de ciertas narrativas acrílicas sobre la historia reciente de España que han sido profundamente cuestionadas por la historiografía académica. Narrativas que en gran medida se construyeron y difundieron originalmente como legitimadoras (o mitos) del franquismo y que siguen operando *de facto* como tales dada su transmisión en canales de socialización extraescolares como los medios de comunicación o la familia, con un considerable arraigo social y un evidente impacto en términos de normalización y justificación del franquismo. Concretamente, nos interesa rastrear la perpetuación de las grandes narrativas legitimadoras del franquismo durante sus últimos años, las cuales, enormemente amplificadas, contribuyeron a crear nuevos sentidos que justificaban (y justifican) la dictadura en relación con sus orígenes y con su evolución posterior.

En este sentido, resulta fundamental el impulso dado a estas narrativas por las dos grandes operaciones propagandísticas de la dictadura: la conmemoración de los XXV Años de Paz en 1964 y la campaña del referéndum de la Ley Orgánica del Estado en 1966. Ambas atenuaron de forma notable el tradicional discurso excluyente de la contienda como cruzada frente a la anti-España representada por la Segunda República y plantearon una retórica mucho más inclusiva centrada en la rememoración trágica de una «guerra entre españoles» –sin culpable claro o de la que todos habrían sido culpables– y en la exaltación de la «paz» y el «progreso» de los que, se decía, disfrutaban *ahora* todos –vencedores y vencidos– gracias al «régimen». Este cambio conectaba con amplias capas de la población traumatizadas por la memoria de la violencia y la miseria, con la evidente ventaja de desculpabilizar, normalizar y legitimar a la dictadura y las derechas, equiparándolas con la democracia republicana y las izquierdas en cuanto a las causas de la guerra y las violencias iniciales.

Y, en gran medida, tuvo su traslación en los libros de texto del tardofranquismo, la Transición y los años ochenta, y es rastreable incluso en los libros actuales, pese a que se hayan matizado y complejizado muchos aspectos. Y pese a que, por ello, sea difícil detectarlos, dado el predominio de un discurso ponderado, con una superación de los aspectos más burdos de la narrativa historiográfica del franquismo y un reconocimiento de su carácter dictatorial y represivo. Sin embargo, la existencia de silencios y ambigüedades, de visiones superficiales, descriptivas y pretendidamente asépticas, con una problemática falta de detalle, reflexión y problematización, así como el mantenimiento de ciertas rutinas en lo relativo a la estructuración del discurso escrito y visual de los libros de texto, siguen dificultando una comprensión compleja e inequívocamente crítica.

Desde luego, hay diferencias significativas entre las distintas editoriales. Así, en cuanto al relato relacionado con la Segunda República y las causas de la Guerra Civil, algunos, como Vicens Vives, construyen explicaciones acordes con los consensos historiográficos, y enfatiza la responsabilidad de las derechas en la generación de un clima violento que habría favorecido un golpe de Estado que, fracasado ante una destacada resistencia, es entendido como causa principal de la guerra. Mientras que otros, como vemos en la tabla 6, ponen el foco en el «fracaso de la democracia» para garantizar la convivencia pacífica y controlar el orden público, de manera que el Gobierno habría sucumbido ante la «polarización excesiva» y la «violencia» de los «extremistas» de ambos «bandos», responsables por igual de una guerra que parecería trágicamente inevitable dado el «clima de radicalización» y «violencia» que iría generándose progresivamente y, especialmente, desde la victoria del Frente Popular en febrero de 1936.

TABLA 6.

Ejemplos de explicaciones sobre la primavera de 1936 que reproducen la narrativa de la República fracasada y la guerra inevitable en libros de 2.º de Bachillerato. Las cursivas corresponden a las negritas del original

Editorial	Citas
Bruño	«En este marco se produjo, durante los meses que precedieron a la Guerra Civil, un clima de violencia en ciudades y pueblos, con asesinatos, huelgas y enfrentamientos entre las distintas milicias de los partidos» (p. 277, dentro del apartado «8.2. Clima de violencia»)
Casals	«Durante la primavera de 1936, se vivió un clima de radicalización social y política [...] que se manifestó en violentos enfrentamientos, verbales en las Cortes y físicos en las calles, entre la derecha y la izquierda [...] se extendía, por tanto, el clima de violencia y enfrentamiento [...]» (p. 327) «La Guerra Civil fue el resultado final de una multiplicidad de factores (profundas desigualdades económicas y sociales, radicalización de actitudes ante la religión y el clero, violenta confrontación de ideologías opuestas, etc.), que interactuaron y se reforzaron entre sí, hasta provocar una profunda división en el seno de la sociedad española» (331)
Edebé	«[...] en el Frente Popular coexistían dos tendencias: los partidarios del reformismo democrático y los que se mostraban favorables a iniciar un proceso revolucionario [...] Estos planteamientos explican las <i>actuaciones revolucionarias</i> de un sector de la izquierda y el violento clima de tensión que se desató: huelgas continuadas; ocupaciones de tierras; asaltos de iglesias, conventos y periódicos; choques entre cenetistas y ugetistas, que rivalizaban por aumentar su influencia entre los obreros; altercados entre campesinos y guardias civiles [...] Los <i>sectores conservadores</i> se alarmaron ante la política reformista que amenazaba su poder económico y la radicalización obrera que subvertía el orden burgués [...] El Gobierno fue incapaz de frenar la espiral de violencia y de imponer medidas de consenso que revirtieran la crisis social y la desestabilización del equilibrio democrático. En la primavera de 1936 la confrontación política se intensificó en todos los ámbitos y proliferaron los <i>enfrentamientos callejeros</i> y los atentados contra líderes tanto de derechas como de izquierdas. La violencia partía de ambos bandos [...]» (pp. 312-313, dentro del apartado «4.3. La radicalización política y social»)
Editex	Tras la victoria del Frente Popular «[...] la CEDA parecía avenirse a colaborar en la estabilidad del sistema. Sin embargo, una serie de acontecimientos colocaron al país en la senda del enfrentamiento civil. -El primero de ellos fue la <i>destitución de Niceto Alcalá Zamora</i> como presidente de la República [...] Desaparecía el freno a la radicalización y esto alarmó a la opinión pública más moderada. -El segundo fue la <i>intensificación incontrolada de la reforma agraria</i> por el restablecimiento de la ley de 1932 [...] los trabajadores del campo, en buena medida de orientación socialista, decidieron proceder a la ocupación ilegal de numerosas fincas [...] La reacción del Gobierno fue legalizar estas actuaciones [...] La resistencia de los propietarios fue ignorada. En el campo se vivía un ambiente prerrevolucionario, con 200 huelgas entre mayo y julio. -El tercer acontecimiento, y decisivo, fue el creciente <i>deterioro del orden público</i> . La violencia política alimentada desde la derecha y desde la izquierda se agravó notablemente [...] Los grupos paramilitares se enfrentaban en las calles en una espiral de terror. Las juventudes socialistas y comunistas y se unificaron y se organizaron militarmente. Los <i>pistoleros falangistas</i> sembraban el miedo con sus atentados. La Iglesia volvía a ser víctima del extremismo [...] Desde febrero hasta junio se quemaron 170 iglesias. Las <i>huelgas</i> en casi todos los sectores económicos eran incesantes, <i>promovidas por la UGT y la CNT</i> [...] desorden público, que el Gobierno se mostraba incapaz de controlar» (pp. 313-314)

Como vemos en los ejemplos anteriores, el mito de la «primavera trágica» del 36 no es problematizado ni deconstruido e incluso pervive parcialmente en manuales que, aunque no ocultan el golpe de Estado del 18 de julio, minimizan su impacto y en parte lo normalizan. Los títulos de los apartados, el vocabulario y la secuencia explicativa a menudo conducen a un reparto equitativo de las responsabilidades por el origen de la guerra, cuando no directamente a una responsabilización de las izquierdas, iniciadoras desde abajo de la «violencia» –en un ejercicio claro de criminalización de las protestas sociales mediante la equiparación de huelgas u ocupaciones y daños contra la propiedad con asesinatos– e incapaces de controlarla desde un Gobierno radicalizado. Una interpretación de la República como preámbulo de una guerra inevitable que, tanto en editoriales de tendencia conservadora como en otras muchas y en ambos cursos, es reforzada por las imágenes, que a menudo evolucionan desde el entusiasmo popular de abril del 31 hasta ilustrar esencialmente la radicalización y el enfrenamiento, con una priorización en algunos libros de las fotografías que muestran la «violencia» izquierdista: Casas Viejas, revolución de Asturias, quema de conventos, etc. Asimismo, ello también viene reforzado, en 4.º de ESO, por la mencionada secuenciación que une la Segunda República con la Guerra Civil en una única unidad didáctica separada de la dictadura, que aparece casi como un resultado «normalizado» de una victoria tras la disputa –entre dos «bandos» equiparados mediante este vocablo– que alguien debía ganar y administrar. Una interpretación que no solo minimiza la responsabilidad en el origen de la guerra de las derechas golpistas –la única incuestionable desde el punto de vista factual–, sino que, implícitamente y al no reflexionar sobre ello, transmite a la juventud actual el mensaje de que la politización es potencialmente problemática y generadora de conflictos violentos.

Por otra parte, esta narrativa equidistante tiene su correlato, ya en las páginas dedicadas a la Guerra Civil y la dictadura, en el tratamiento de la represión franquista, que es igualmente minimizada. Para empezar, como vemos en la tabla 7, cabe lamentar el insuficiente esfuerzo explicativo de las fundamentales diferencias entre las violencias de retaguardia, particularmente flagrante en los libros de 4.º de ESO, donde solo lo detectamos en dos libros de siete. Así, aunque va abriéndose paso una historia de la Guerra Civil más atenta a la vida cotidiana y los problemas de la sociedad, la violencia de retaguardia sigue considerándose una dimensión secundaria y abordándose a menudo de forma descriptiva y acrítica, por lo que se equiparan dos violencias profundamente distintas y se desaprovechan las enormes potencialidades del tema para la formación ciudadana y la comprensión crítica de la naturaleza de la dictadura. Todo ello, además, en un claro contraste con la

priorización de la historia militar de la Guerra Civil, al parecer, más relevante para la educación de nuestros jóvenes.

TABLA 7.

Desigual atención a la explicación de las violencias de retaguardia y la historia militar de la Guerra Civil española en los mismos libros de 4.º de ESO

Editorial	Historia de las violencias de retaguardia		Historia militar (evolución de los frentes)	
	Espacio	Explicación diferencias	Espacio	Inclusión de mapas
Anaya	Una frase	-	0,5 p.	X
Santillana	0,5 p.	-	2 pp.	X
SM	1 p.	X	1 p.	X
Vicens Vives	1 p.	X	1 p.	X
Edebé	Dos frases	-	1 p.	X
Oxford	-	-	0,5 p.	X
Edelvives	-	-	3 p.	X

TABLA 8.

Atención a la represión franquista de posguerra sobre el total de páginas dedicadas al franquismo en libros de 2.º de Bachillerato

Editorial	Págs. franquismo	Págs. represión		Rango	
		pp.	%	Epígrafe	Subepígrafe
Anaya	46	2	4,35		X
Santillana	38	1,5	3,95	X	
SM	48	2	4,17	X	
Vicens Vives	54	2	3,70	X	
Edebé	30	1	3,33		X
Oxford	32	1	3,12		X
Edelvives	16	1	6,25		X
Media (%)	-	-	4,12	42,86	57,14

En cuanto a las páginas dedicadas a la dictadura, si bien todos los libros inciden en la represión, no todos lo hacen con el mismo énfasis en su centralidad para la conceptualización del franquismo ni abordan con la misma profundidad una cuestión clave que conecta con los debates actuales sobre la «memoria democrática».

A menudo encontramos una visión superficial y reduccionista de la represión franquista, con un tratamiento descriptivo y cuantitativo de la prohibición de los derechos fundamentales, los fusilamientos y los presos de la inmediata posguerra. En tal sentido, se dejan de lado, o en un lugar marginal, formas y dimensiones de la represión franquista claves para su comprensión crítica y con un enorme potencial didáctico, tales como los campos de concentración o los batallones de trabajadores forzados, la represión económica, cultural y moral, la colaboración de ciudadanos e instituciones en la persecución de los «rojos», los llamados «efectos no contables» de la represión o el análisis de esta con una imprescindible perspectiva de género. La ausencia de estos aspectos o su abordaje superficial guarda relación, como vemos en la tabla 8, con la escasa extensión y relevancia –en forma de «epígrafe» propio– dedicadas a la represión franquista, en contraste con la priorización de la «alta» historia política de la dictadura, la macrohistoria económica o las relaciones internacionales, consecuencia a su vez de una normativa que no establece ni un solo estándar evaluable para la represión en la materia «Historia de España».

Un ulterior problema en el tratamiento de la represión es el escaso énfasis en su continuidad como elemento estructural de la dictadura hasta la Transición. Para empezar, no suele explicitarse con claridad que la gran «inversión» en terror realizada durante la guerra y la posguerra paralizó a la mayoría de la sociedad e hizo innecesario el recurso constante a los encarcelamientos y fusilamientos masivos, lo que permitió a la dictadura actualizar sus métodos represivos y suavizar su imagen dando un mayor protagonismo a la justicia civil mediante la creación en 1963 del Tribunal de Orden Público (germen de la actual Audiencia Nacional). Frente a la represión de los primeros años cuarenta, la represión posterior contra el maquis, las organizaciones políticas y sindicales antifranquistas o los movimientos obrero, estudiantil y vecinal es abordada sin epígrafe ni generalmente subepígrafe propio, de modo muy superficial y sin apenas fuentes documentales, estadísticas o testimoniales. Si bien es frecuente la atención a las ejecuciones políticas más conocidas del tardofranquismo –como las de Grimau (1963) o Puig Antich (1974)–, ninguno de los manuales de la LOMCE analizados atiende a los asesinatos extrajudiciales de campesinos, obreros y estudiantes en manifestaciones o comisarías durante los años cincuenta, sesenta y setenta. Este silencio, junto al escaso énfasis dado a la continuidad de los miles de presos políticos, torturados, exiliados y represaliados laborales de «segunda generación», es peligroso porque no por menor cuantitativamente respecto a la represión inicial es menos relevante cualitativamente: el alumnado puede percibir de manera implícita que la represión fue en esencia una cuestión coyuntural normalizada como casi «inevitable» en un contexto de (pos)guerra civil.

Se blanquea muchísimo. Con esa pretensión de falsa objetividad se empieza a hablar de reformas económicas, del aislamiento internacional... Pero la censura y las ejecuciones aparecen en un párrafo pequeño [...] Sí, había una dictadura, pero hubo prosperidad económica. Esa exposición de los hechos favorece que los niños te pregunten, «¿sí tan malo era Franco porque se creció económicamente?». Responder a ese tipo de cuestiones y que calen, cuando faltan escasos minutos para el recreo, no es fácil.

Testimonio de la profesora a. o., en cuyo centro se trabaja con el libro de Anaya de 2.º de Bachillerato. En línea: <<https://www.publico.es/sociedad/educacion-toma-serio-fascismo-institutos-son-libros-texto.html>>.

Como apunta la cita anterior, a menudo el insuficiente énfasis en la represión y en su continuidad más allá de la posguerra conecta con la imagen de un franquismo portador del progreso, narrativa profundamente arraigada socialmente y que los libros tienden a reproducir con los consiguientes efectos perniciosos sobre el alumnado. Esta visión insuficientemente crítica es promovida, para empezar, por la estructuración interna de las páginas dedicadas al franquismo que, como podemos ver páginas atrás en la tabla 4, reproduce en dos UD la distinción socialmente extendida entre un primer franquismo «malo» (asociado a la represión, el adoctrinamiento y la ideologización atribuidos a menudo a la influencia falangista, con imágenes de brazos en alto encabezando la portada del tema) y un segundo franquismo «tolerable» («aperturista» y modernizador, representado por las imágenes de automóviles que dominan en las portadas del tema y, como plantea el libro de 2.º de Vicens Vives, por una «nueva generación de políticos» con un perfil «más técnico que ideológico» y «reformista»). Aun con variaciones entre editoriales —en relación con el mayor o menor énfasis dado al turismo extranjero o las divisas de los emigrantes exteriores—, las explicaciones suelen atribuir el impulso inicial a los logros del «desarrollismo», a las decisiones liberalizadoras y a planes de esos políticos «tecnócratas», obviando que la relajación y eliminación posterior de la autarquía fue consecuencia del malestar social expresado en la huelga de tranvías de Barcelona en 1951 o en las protestas obreras y estudiantiles de finales de los cincuenta.

TABLA 9.
*Imágenes (fotografías, gráficas, mapas, tablas, etc.)
 que refuerzan o matizan la narrativa del «progreso»
 durante el franquismo «desarrollista» en libros de 4.º de ESO*

<i>Editorial</i>	<i>Número de imágenes ilustrativas...</i>	
	Del «progreso»	De sus déficits y costes sociales
Anaya	9	2
Santillana	4	0
SM	1	1
Vicens Vives	5	1
Edebé	2	0
Oxford	2	1
Edelvives	3	4
TOTAL	26	9
%	74,29	25,71

En general, y esto se aprecia de forma clara en el aparato gráfico utilizado, como vemos en la tabla 9, suelen enfatizarse más los logros del «desarrollismo» —son omnipresentes los SEAT 600, televisores, playas de Benidorm, fábricas, gráficas que muestran un crecimiento notable del consumo e incluso en algunos libros las inauguraciones de pantanos— que sus déficits y costes sociales —escasean las imágenes de emigración, explotación laboral, desequilibrios territoriales, despoblación, chabolismo y falta de servicios en las periferias urbanas, etc.—. Una auténtica narrativa visual del «progreso» que es reforzada por la absoluta infrutilización de las imágenes en las actividades incluidas en los libros que, como mínimo, deberíamos aprovechar para convertirlas en objeto de análisis crítico que nos permitiría subrayar su centralidad en el marco de la intensa propaganda franquista sobre el «desarrollismo».

Como correlato último de las narrativas anteriores, y en relación con los reduccionismos explicativos antes señalados, muchos manuales tienden a explicar el cambio político hacia la monarquía democrática poniendo el acento —junto a factores geopolíticos— en una modernización «desarrollista» que habría acercado a España a los estándares materiales occidentales y en las decisiones de unas élites (pos)franquistas —con Juan Carlos I y Suárez a la cabeza— entendidas como «motor del cambio». De este modo, al tiempo que se produce una ulterior legitimación del franquismo como artífice, siquiera involuntario, de la democracia, se minimiza la fundamental importancia del antifranquismo y los movimientos sociales en la erosión de la

dictadura y la inviabilidad de la continuidad de un «franquismo sin Franco» como, por ejemplo, sí ocurrió durante varios años en Portugal tras la muerte de Salazar. Así, como ejemplifica el libro de Anaya para 4.º, se detecta en muchos manuales una problemática tendencia a la reproducción de la imagen de una transición a la democracia «desde arriba» que, al tiempo, es idealizada como «pacífica» y «modélica», sin subrayar suficientemente la centralidad e incidencia de la violencia política —abordada focalizando en ETA y el GRAPO, con una escasa atención a la estatal o la de extrema derecha— o las continuidades franquistas en un marco de impunidad.

El 22 de noviembre de 1975, las Cortes proclamaron rey a *Juan Carlos I* de Borbón. Se iniciaba así un período de cambio desde la dictadura a la democracia, conocido como *Transición democrática*, que culminó con la aprobación de la Constitución de 1978. A pesar de las tensiones sociales entre partidarios y detractores del proceso democrático, este se realizó de forma pacífica y en un ambiente de tolerancia y de consenso entre las distintas fuerzas políticas, suscitando la admiración en el exterior y convirtiéndose en modelo para otros países.

Anaya, 4.º ESO, p. 280. La cursiva corresponde a la negrita del original.

CONCLUSIÓN

En este texto hemos focalizado nuestra atención en diversos problemas que siguen presentando los libros de texto de la LOMCE en su tratamiento de la historia reciente de España y que, como hemos señalado, no es de esperar que sean completamente corregidos en los nuevos libros adaptados a la LOMLOE. Problemas que, tal y como sugieren algunas investigaciones, pueden ayudar a reforzar visiones simplificadas e insuficientemente críticas entre al alumnado, teniendo en cuenta que conectan con tópicos predominantes en las memorias sociales sobre la República, la Guerra, el franquismo o la Transición. De ahí que resulte fundamental que el profesorado tome conciencia de ello, a fin de utilizar críticamente los manuales escolares, complementándolos con otros materiales —como, por ejemplo, los que ofrece este libro— y diseñando sus propias programaciones mediante una interpretación crítica del currículo que otorgue protagonismo a periodos y dimensiones clave para la formación de una ciudadanía democrática digna de tal nombre.

PARA SABER MÁS

- BOYD, Carolyn (2006): «De la memoria oficial a la memoria histórica: la Guerra Civil y la Dictadura en los textos escolares de 1939 al presente», en Santos Juliá (dir.): *Memoria de la guerra y del franquismo*, Madrid, Taurus, pp. 79-99.
- DÍEZ, Enrique (2020): *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*, Madrid, Plaza y Valdés.
- FUERTES, Carlos (2018a): «La guerra civil española en los libros de texto de la democracia: apogeo y pervivencia de la narrativa equidistante», en Sergio Valero y Marta García-Carrión (coords.): *Desde la capital de la República: nuevas perspectivas y estudios sobre la guerra civil española*, València, Publicacions de la Universitat de València, pp. 359-378.
- FUERTES, Carlos (2018b): «La dictadura franquista en los manuales escolares recientes. Una revisión crítica», *Revista Historia Autónoma* 12, pp. 279-297. DOI:10.15366/rha2018.12.015.
- FUERTES, Carlos (2019): «Pervivencias en las narrativas sobre la dictadura franquista en los manuales escolares actuales», en David Parra y Carlos Fuertes (eds.): *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica*, València, Tirant lo Blanch, pp. 209-236.
- FUERTES, Carlos y Mélanie IBÁÑEZ (2019): «La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema históricamente conflictivo», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 37, pp. 3-18. DOI: 10.7203/dces.37.12528
- GONZÁLEZ CORTÉS, José Ramón (2014): «Los pasados recientes en conflicto y sus implicaciones didácticas: Guerra civil y Transición», *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales* 18, pp. 157-164.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Fernando (2014): «La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre al agujero negro y el relato intencional», *Studia Histórica. Historia Contemporánea* 32, pp. 57-74.
- IBÁÑEZ, Mélanie (2016): «¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica», *Didácticas Específicas* 14, pp. 50-70.
- IBÁÑEZ, Sergio y Almudena ALONSO (2021): «Pervivencia e influencia de los mitos fundacionales del franquismo en los textos escolares de la enseñanza secundaria castellanoleonésa», *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, pp. 69-102. DOI: 10.6018/pantarei.453351

- MADALENA, José Ignacio y Enric PEDRO (1995): «El régimen de Franco en los libros de texto. Un análisis crítico y una alternativa didáctica», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 9, pp. 79-99.
- MAINER, Juan (2020): «El pasado traumático en la historia escolar española: la presencia de una ausencia», en Livia Diana Rocha y José Alves (orgs.): *Memória com história da educação: desafios eminentes*, Uberlândia, Navegando Publicações, pp 3-17.
- MARINA, Marcos (2015): «De democracias, dictaduras, guerras, repúblicas y monarquías: la historia reciente española en los libros de texto», en Juan Carlos Colomer, Javier Esteve y Mélanie Ibáñez (coords.): *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la historia*, València, Publicacions de la Universitat de València, pp. 52-55.
- VALLS, Rafael (2009): *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*, València, Publicacions de la Universitat de València.

* Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00) financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa; y del grupo de investigación de la Universitat de València SOCIAL(S) (GIUV2015-217).

EL COLONIALISMO AFRICANISTA ESPAÑOL

Narrativas y potencialidades educativas de una problemática relegada en la historia escolar

David Parra Monserrat
Universitat de València

Desde hace varias décadas, la historiografía dedicada al estudio del imperialismo y el colonialismo ha puesto el foco en los denominados lenguajes o narrativas del Imperio, su articulación en políticas concretas y su impacto tanto en las sociedades metropolitanas como en los pueblos colonizados. De este modo, a través del estudio de los discursos, prácticas y experiencias coloniales, numerosos trabajos han prestado atención a aspectos tan relevantes como la inserción de los proyectos imperiales en las narrativas nacionales; la configuración y uso de determinadas representaciones de los colonizados; la generación y promoción de una cultura popular imperialista en las metrópolis o la implementación del poder colonial, con especial atención al impacto que tuvieron dichas acciones en los sujetos y sociedades coloniales, sus formas de vida, su cultura y sus identidades. También se han centrado en la descolonización del legado cultural del imperialismo, tan presente aún en nuestras sociedades contemporáneas.

Durante la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, las potencias coloniales adecuaron su historia nacional a proyectos imperiales. En muchos países se elaboraron relatos plagados de héroes y gestas imperialistas, se erigieron lugares de memoria relacionados con la «tradición» y la «misión civilizadora» de las metrópolis y se fomentó la aparición de un imperialismo popular que sirviera de apoyo a las acciones coloniales de las élites rectoras.

Para buena parte de los teóricos del imperialismo la misión de los países colonizadores era imponer civilización en un mundo considerado decadente, bárbaro o salvaje. De ahí que buena parte de los discursos coloniales, también en el marco de los relatos académicos, mediáticos y escolares, generaran una representación de los *otros* que contribuyera a legitimar la acción colonial. Toda esta narrativa imperialista se fundamentó en lo que, desde la aparición de la célebre obra de Edward Said, se ha denominado discurso orientalista, un conjunto de relatos, tópicos y representaciones que proporcionaba las herramientas y justificaciones para impulsar dichas políticas y, sobre todo, para reforzar el *nosotros* frente a los *otros*. Aunque numerosos autores han acusado a Said de simplificar la compleja historia de intercambios culturales entre «Oriente» y «Occidente» o de conducir a un planteamiento binario y excesivamente rígido desde una perspectiva analítica, lo cierto es que sus aportaciones sirvieron de base para muchos otros trabajos que complejizaron las relaciones coloniales, analizando su impacto tanto en los colonizadores como en los colonizados y poniendo el foco en cuestiones clave como la fragmentación y ambivalencia del poder colonial o la «hibridez» de las identidades generadas.

Por esta razón, como señala buena parte de la historiografía poscolonial, las historias de las metrópolis europeas ni pueden ni deben ser vistas como historias separadas de las de sus colonias, ya que, recogiendo las reflexiones de Antoinette Burton para el caso británico, el imperio no fue un fenómeno externo, sino una parte fundamental de la identidad nacional y de la denominada «cultura de casa».

Esta importancia del imperio en la formación de la identidad *propia* y en la representación de los *otros* permite comprender que muchas sociedades metropolitanas, ya avanzado el siglo XX, vivieran de una manera traumática los procesos de descolonización que, con mayor o menor violencia, pusieron fin a lo que hasta entonces se conoció como «mundo dependiente». Esto explica que aún hoy, en algunos países europeos, la memoria del pasado colonial sea considerada un problema socialmente vivo, una cuestión polémica y conflictiva no siempre fácil de abordar.

Estas nuevas miradas historiográficas, claramente influenciadas por el giro cultural y poscolonial, están presentes también en los trabajos centrados en el colonialismo español contemporáneo, un colonialismo que comparte numerosas características con sus homólogos europeos, pero que tiene importantes particularidades tanto en su fundamentación discursiva como en su articulación efectiva.

Aunque las posesiones de España en África fueron ínfimas en relación con los enormes imperios coloniales de Francia, Inglaterra o, incluso, de su vecina Portugal, el colonialismo africanista español también bebió de esta tradición orientalista y a menudo construyó a sus *otros* como una antítesis del *nosotros*. Desde el siglo XIX, el discurso

africanista comenzó a incluir referencias a la misión universal de España, a su superioridad moral, al carácter estratégico del Magreb –y, en menor medida, de Guinea– o a unos supuestos derechos históricos que servían para legitimar la intervención española en tierras africanas. Por otro lado, para el caso concreto de Marruecos, algunos africanistas recurrieron a otro tipo de planteamientos que, sustentados en una supuesta unidad geográfica y unos lazos culturales y étnicos forjados a lo largo de la historia, dieron lugar al discurso de la denominada «hermandad hispano-marroquí», fundamento de aquellos que defendían una «penetración pacífica» basada en la influencia económica y cultural mucho más que en el dominio militar y político del territorio. Con el avance del siglo XX y la llegada de los numerosos incidentes hispano-marroquíes derivados, sobre todo, de la acción colonial de España en Marruecos (Barranco del Lobo, Monte Arruit, Annual), la ya poco extendida representación romántica y paternalista (aunque no por ello menos orientalista y colonialista) de un Magreb «hermano» al que había que sacar de su postración se vio completamente arrinconada por otro tipo de imágenes generalmente protagonizadas por «moros salvajes, brutales y traidores» que solo entendían el ruido de los cañones. Pese a ello, todo apunta a que, en principio, la experiencia colonial de España en África, más allá de algunas cuestiones puntuales, no se ha configurado en las últimas décadas como un tema socialmente conflictivo o traumático. ¿Podemos deducir, por tanto, que ni ha existido ni existe una memoria conflictiva en relación con el pasado africanista español? ¿Podría ser abordado el colonialismo español contemporáneo como un tema relevante, polémico y útil para el desarrollo de un pensamiento crítico? En definitiva, ¿tiene potencial el estudio de la herencia y la memoria del colonialismo español en África para la formación de una ciudadanía democrática y de identidades colectivas más inclusivas?

Para intentar dar respuesta a estas cuestiones, en este capítulo analizaremos hasta qué punto los avances de la historiografía académica, con nuevas visiones mucho más complejas del fenómeno imperialista/colonial, están presentes en un ámbito, el educativo, clave para la construcción y distribución de relatos, representaciones e identidades socioculturales. Para ello, proponemos una aproximación a las narrativas y enfoques que, en relación con el colonialismo africanista español, plantean varios libros de texto de segundo de Bachillerato, curso en el que se estudia la historia contemporánea de España con mayor detenimiento. Con el objetivo de valorar si ha habido cambios durante las primeras décadas del siglo XXI, examinaremos manuales publicados en el marco de las dos leyes educativas anteriores a la vigente LOMLOE –la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)– ya que no disponemos aún de ejemplos de manuales escolares de Segundo de Bachillerato adaptados a la nueva legislación.

EL COLONIALISMO AFRICANISTA ESPAÑOL EN LOS MANUALES DE SEGUNDO DE BACHILLERATO

La presencia del colonialismo español contemporáneo en los últimos currículos de Segundo de Bachillerato se ha centrado en episodios muy concretos. Con la LOE se limitó a una escueta referencia al «problema de Marruecos» dentro del bloque «Crisis del Estado liberal, la Segunda República y la Guerra Civil» (BOE, 6-11-2007, núm. 266, p. 45.381). La LOMCE no fue mucho más allá e introdujo en el Bloque 9 «La crisis del Sistema de la Restauración y la caída de la Monarquía (1902-1931)», los contenidos «El impacto de los acontecimientos exteriores: la intervención en Marruecos» y «La dictadura de Primo de Rivera: Directorio militar y Directorio civil; el final de la guerra de Marruecos», concretados en el estándar de aprendizaje evaluable 2.3 «Analiza las causas, principales hechos y consecuencias de la intervención de España en Marruecos entre 1904 y 1927» (BOE, 3-01-2015, núm. 3, p. 326). La nueva ley educativa (LOMLOE) no entrará en vigor en Segundo de Bachillerato hasta el curso 2023-2024, por lo que aún no disponemos de libros de texto adaptados a la nueva organización curricular; pese a ello, sí detectamos en el Real Decreto por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de este curso que la referencia explícita al tratamiento escolar del colonialismo africanista español se reduce aún más, y se limita a una breve mención al estudio de las «sucesivas crisis coloniales» en el marco de la competencia específica 6. La problemática colonial no está presente tampoco de manera manifiesta en ninguno de los «saberes básicos» recogidos en el decreto (BOE, 6-04-2022, núm. 82), lo que da cuenta del carácter secundario, cuando no marginal, de este tema en el tratamiento escolar de la historia contemporánea de España.

Centrándonos de momento en los dos contextos legislativos anteriores (LOE y LOMCE), comprobamos que, a pesar de la restricción temporal y temática establecida por los currículos, la mayoría de los manuales de Historia de España incluye referencias a otros momentos, episodios y procesos como, por ejemplo, la guerra de África de 1859-1860 o, en menor medida, los procesos de descolonización de la segunda mitad del siglo XX (tabla 1). Veamos, a continuación, cómo desarrollan estos contenidos siete editoriales de libros de texto (Anaya, Casals, ECIR, Edelvives, Santillana, SM y Vicens Vives), entre las que se encuentran algunas de las de mayor difusión en España.

Lo primero que confirma el estudio de los textos escolares recogidos en la tabla 1 es que, como se viene señalando desde hace mucho tiempo, los manuales presentan una complejidad y riqueza cada vez mayor a la hora de exponer y desarrollar las

distintas unidades. Más allá del clásico texto escrito, todos los libros consultados recurren a imágenes, mapas, ejes cronológicos, glosarios, fuentes documentales o actividades diversas que, generalmente, enriquecen el proceso de aprendizaje.

TABLA 1.

Contenidos relacionados con el colonialismo español en el norte de África presentes en los manuales de segundo de Bachillerato

<i>Contenidos</i>	<i>LOE</i>					<i>LOMCE</i>				
	Anaya	Edel	Sant	SM	Vicens	Casals	ECIR	Sant	SM	Vicens
Guerra de África (1859-60)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Africanismo y regeneracionismo										
Dimensión socioeconómica del colonialismo africanista	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Establecimiento del Protectorado y ocupación de Marruecos	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Marruecos y la Guerra Civil española	•	•	•	•	•	•	•		•	
Marruecos, el Sáhara y Guinea bajo el franquismo				•						
Procesos de independencia		•	•		•	•	•	•	•	•
Relaciones hispano-africanas actuales y herencias del colonialismo								•	•	•

Ahora bien, si nos centramos en el tema que nos ocupa, enseguida detectamos el predominio de un determinado tipo de recursos ligado a narrativas y enfoques muy concretos. En primer lugar, destacan las imágenes sobre cuestiones de carácter militar (batalla de Castillejos, batalla de Tetuán, desembarco de Alhucemas, etc.) con una finalidad básicamente ilustrativa y rara vez inductiva o interpretativa, algo que ya se daba en algunos textos escolares de épocas anteriores. También el uso de mapas utilizados, mayoritariamente, para explicar acciones y campañas militares relacionadas con la ocupación del Protectorado español en Marruecos.

Aunque en menor medida, también se incorporan otro tipo de recursos como caricaturas y carteles satíricos (sobre la derrota de Annual o el Expediente Picasso), fragmentos de informes o expedientes oficiales, declaraciones e intervenciones políticas en las Cortes, diarios de soldados en campaña, textos literarios, etc., que, integrados en actividades más o menos complejas, posibilitan cierto desarrollo de competencias argumentativas y estrategias analíticas en el alumnado. Pese a esto, tal y como apuntan Jorge Sáiz y Juan Carlos Colomer en el capítulo tres de este libro para el conjunto de la historia reciente, en la mayoría de los manuales abundan los ejercicios de escasa complejidad y problematización basados en la reproducción acrítica de los contenidos.

En línea con esta afirmación, si nos centramos en el relato y en las perspectivas historiográficas del texto principal, vemos que predomina una información eminentemente factual y conceptual (basada en nombres, hechos y fechas), así como un planteamiento descriptivo frente a enfoques más analíticos o reflexivos. También debemos destacar la escasa interrelación entre los distintos contextos o niveles temporales del problema objeto de estudio y la insuficiente explicitación de vínculos entre etapas, lo que dificulta la comprensión del fenómeno como problema social e históricamente relevante y de su incidencia en el conjunto de la historia contemporánea de España. Los episodios que aparecen reflejados con mayor asiduidad se plantean, de hecho, de un modo subsidiario y descontextualizado de la problemática colonial. Su importancia, así, se vincula y subordina a la macrohistoria de tipo político. De este modo, el denominado «problema de Marruecos» se introduce como un factor explicativo más de la crisis del sistema político de la Restauración o el «problema del Sáhara» como una consecuencia del final del franquismo.

Vistos estos planteamientos generales, en los siguientes apartados prestaremos atención a los principales hechos y procesos tratados en los libros de texto para valorar, en diálogo con las aportaciones de la historiografía académica, sus principales carencias y potencialidades.

LOS ANTECEDENTES: DEL AFRICANISMO DECIMONÓNICO A LA *PACIFICACIÓN* DEL PROTECTORADO

El africanismo español, considerado la principal manifestación del orientalismo en España, apareció en el siglo XIX para, entre otras cuestiones, contribuir al desarrollo de políticas expansionistas en el norte de África, el Sáhara y el golfo de Guinea. En general, los discursos orientalistas europeos recurrieron a la historia y

a la procedencia étnico-cultural de las naciones imperialistas para justificar la superioridad del «mundo occidental» y, así, legitimar la intervención colonial sobre culturas supuestamente en decadencia a las que había que civilizar. En España, para el caso del Magreb, esto planteó una dificultad a la hora de elaborar un discurso orientalista propio que tuvo sus consecuencias en la construcción de una historia nacional: ¿qué hacer con al-Ándalus?

Desde mediados del siglo XIX, el arabismo español contemporáneo se dedicó a estudiar la etapa andalusí para explicar el grado de participación de esta en la configuración de la identidad nacional española. Para algunos autores, el legado arábico-andalusí había sido un elemento deformador y disolvente que debía ser valorado como un paréntesis en el devenir nacional; para otros, fue algo enriquecedor que hacía de España algo único: una especie de puente entre Oriente y Occidente. El discurso africanista bebió directamente de los tópicos aportados por los arabistas y los utilizó según su interés: cuando le convenía intentaba rastrear en la historia arabista una cierta idea de fraternidad con los norteafricanos y el mundo arábico-islámico basándose en aquello que de «oriental» le había quedado a la «raza española» y, cuando le interesaba, recurría a la imagen igualmente arabista del «moro fanático» y refractario al progreso para presentar la idea de decadencia que legitimaba la intervención.

El africanismo, así, se sirvió de las aportaciones de la historia arabista para plantear toda una serie de razones culturales, e incluso espirituales, destinadas a justificar la presencia colonial de España en el norte de África; unas razones que empezaron a esbozarse a mediados del siglo XIX, que se desarrollaron al calor del regeneracionismo finisecular y que se recuperaron de manera intermitente a lo largo del siglo XX.

Por manera, señores, que analizándonos de esta suerte en el crisol reductor de lo pasado, no hallaremos una sola fibra en nuestro cuerpo, ni un sentimiento en nuestra alma, ni una idea en nuestra mente, ni una celdilla en nuestro cerebro, ni un giro de aire en nuestra atmósfera, ni un surco en nuestro suelo, que no lleve impresa la huella de aquellas razas berberiscas y orientales que hicieron de la Península como faro luminosísimo en medio de las tinieblas de la Edad Media [...] y que si es verdad que España, por la geografía y por la flora se enlaza con África y no con Europa, también el pueblo español, por psicología y por la cultura, ha de buscar al otro lado del Estrecho, más que al otro lado del Pirineo, la cuna de su civilización y la ascendencia de su espíritu, pudiendo decirse sin hipérbole que, así como para la historia natural, el África empieza en los Pirineos, en términos de historia humana, el África para cada español, empieza en las plantas de los pies y acaba en los pelos de la cabeza.

Joaquín Costa: *Estudios jurídicos y políticos*, Madrid, Imprenta de la Revista de Legislación, 1884, pp. 319-320.

El africanismo decimonónico dio también toda una serie de razones de tipo material o estratégico para justificar la acción colonial. El Magreb, especialmente Marruecos, bien pronto se convirtió en una suerte de «espacio vital»: era la garantía de la independencia de España por su valor estratégico y económico; pero también una continuidad natural de la geografía patria. Así, figuras como Donoso Cortés ya señalaban a mediados del siglo XIX que «si asentar nuestra dominación en el África es para nosotros una cuestión de engrandecimiento, impedir la dominación exclusiva de ningún otro pueblo en las costas africanas es para nosotros una cuestión de existencia». Décadas más tarde, Joaquín Costa y otros muchos africanistas regeneracionistas expresarían el mismo miedo a que las potencias europeas se hiciesen con el control del Mediterráneo. De hecho, ya desde la denominada guerra de África de 1859-1860, muchos diplomáticos españoles con experiencia en Marruecos advertían que el estado de descomposición del Majzén, la Administración sultaniana, lo llevaría a caer en manos de alguna potencia que podía perjudicar gravemente los intereses de España. Por tanto, desde bien pronto hubo africanistas que pidieron a las autoridades españolas una política colonial más activa, aunque, durante el siglo XIX, la actitud de los gobiernos siempre fue más favorable al mantenimiento del *statu quo* que a la intervención directa sobre el territorio.

Finalmente, no podemos ignorar los intereses económicos de muchos de los defensores de la acción colonial. Desde finales del siglo XIX, pero, especialmente, a partir del establecimiento del Protectorado en 1912 se produce una importante demanda de concesiones de explotación de minas en el Rif y en otros lugares de Marruecos, lo que implica la llegada a tierras norteafricanas de prospectores, militares y obreros a los que siguen muchos otros españoles. La ciudad de Melilla, por ejemplo, pasa de 4.000 habitantes en 1900 a 21.000 en 1910 y a 52.500 en 1925.

La actividad minera en la zona septentrional de Marruecos durante el primer cuarto del siglo XX fue intensa y aunque las riquezas del Protectorado español fueron reducidas, algunos grupos capitalistas como la Compañía Española de Minas del Rif, entre otras, obtuvieron beneficios considerables, lo que explica la alianza entre el Ejército, garante de la ocupación militar, y determinadas empresas privadas con intereses en la zona. Todo este proceso fue acompañado también de un plan de colonización que, pese a sus altibajos, favoreció a los grandes inversores que habían posibilitado la fundación, en 1915, de la Compañía Española de Colonización. La especulación en la compraventa de tierras permitió que unos pocos hicieran negocio, pero, en general, dificultó que muchos colonos pudieran hacerse con terrenos para el cultivo, por lo que la mayoría tuvieron que trabajar como braceros de las grandes empresas de colonización.

Desde que llegué, ha sido imposible adquirir un mísero trozo de terreno para cultivar. A la espera de poder reunir el capital, trabajaré como bracero en una gran explotación dependiente de la Compañía de Colonización. El primo Miguel trabajará como obrero en la construcción de obras públicas.

Vuestro hijo, que os quiere

Postal de un emigrante español
escrita durante los primeros años del Protectorado.

En este contexto en el que, en general, los intereses económicos fueron escasos (algo que, por ejemplo, no sucedió con Argelia o el Marruecos francés) y en el que la mayoría de la población española apenas podía verse implicada en un gran proyecto colonizador, la idea de hermandad que había predominado en determinados círculos africanistas decimonónicos difícilmente podía extenderse entre la mayoría de los españoles. La Argelia francesa podía añadir *grandeur* a los franceses, vivieran en las colonias o en la metrópoli, pero ese no era el caso de Yebala y el Rif, unas tierras que, para muchos españoles, eran sinónimo de sangre y sudor para que, luego, solo unos pocos se beneficiasen.

Con el avance de la colonización y el establecimiento del Protectorado se impulsaron «políticas de atracción» orientadas a construir lazos de colaboración con notables o caudillos rifeños (los denominados «moros amigos»). Ese fue el caso de Abd-el-Krim el Jatabi y su familia, inicialmente partidarios de la llegada de los europeos y de una «ayuda exterior» que debía contribuir al progreso y desarrollo de Marruecos. Pero el desarrollo de la acción colonial también supuso un incremento de las tensiones con una parte significativa de la población autóctona que, bien por motivos económicos, políticos o culturales y religiosos, se veía perjudicada por la presencia española. Esto dio lugar a numerosos incidentes y conflictos armados alimentados por un africanismo belicista alejado de las posturas de «penetración pacífica» defendidas por algunos africanistas decimonónicos. Barranco del Lobo (1909), Annual y Monte Arruit (1921), entre otras derrotas, contribuyeron a dejar de lado las ideas de civilización pacífica del «hermano menor» y a fomentar la visión de unos rifeños que merecían castigos ejemplares por su condición de bárbaros y traidores. Hubo que esperar a la dictadura de Primo de Rivera, momento de finalización de las guerras del Rif y de consolidación del Protectorado español en Marruecos, para que las representaciones africanistas más maurofóbicas (presentes en la prensa, las postales, la cultura popular o, incluso, los manuales escolares) se suavizaran, aunque sin llegar a desaparecer en ningún momento.

Es un asco esta gente... De día y frente a frente, muchas zalemas y mucho yo estar amigo. Luego en la obscuridad, un tiro á traición. Detrás de cada chumbera, un enemigo que acecha el menor descuido; detrás de cada peña del camino, un paco con la fusila dispuesta...

Palabras de un legionario recogidas en *Bajo el sol enemigo. Novela de la guerra* (1922), en Martín Corrales (2002), p. 128.

Vengaremos los soldados
que murieron a traición
pues los moros no merecen
la nobleza del perdón

Canción «La cantinera cautiva», en Martín Corrales (2002), p. 140.

Durante la Segunda República se inició la etapa que la historiografía denomina «de asentamiento institucional productivo». Eliminada la resistencia a la colonización, las autoridades españolas pudieron centrar sus esfuerzos en políticas civilistas orientadas a «modernizar» Marruecos (mejoras en obras públicas, sanidad, educación etc.), aunque la acción colonial se vio lastrada por los constantes cambios en las estructuras administrativas y burocráticas del Protectorado. Durante esos años, además, empezaron a articularse movimientos políticos reformistas que, con el tiempo, darían lugar a organizaciones y partidos nacionalistas.

También durante los años treinta, la República española impulsó la ocupación efectiva de Ifni. Si bien los «derechos» de España sobre este territorio estaban reconocidos desde el siglo XIX (y ratificados por el acuerdo hispanofrancés de 1912), esta operación, proyectada en numerosas ocasiones en el pasado, no había podido implementarse hasta el momento por las dificultades políticas y económicas y por el contexto internacional de finales del siglo XIX y, especialmente, del primer tercio del siglo XX. Coincidiendo con la ocupación de Ifni, en 1934 también se hizo efectiva la ocupación de la Saguia el Hamra, por lo que durante la República se consolidó el dominio de lo que a partir de 1946 se conocería como el *África Occidental Española* (Ifni, Cabo Juby, la zona de Saguía el Hamra y la colonia de Río de Oro).

Si nos centramos en la presencia y tratamiento de todos estos contenidos y narrativas en los libros de texto, observamos en primer lugar que, pese a su relevancia para la comprensión del fenómeno colonialista español, ninguno de los manuales analizados hace mención al entramado discursivo del africanismo decimonónico o a sus conexiones con la tradición intelectual y los planteamientos regeneracionistas

de fin de siglo (pese a dedicar amplios apartados a tratar el regeneracionismo y su influencia en la política de la época).

Sobre la acción colonial propiamente dicha, se suelen eludir los antecedentes históricos (con la excepción de la guerra de África de 1859-60, que aparece mencionada en todos los libros) y se tiende a excluir los factores externos del marco teórico explicativo, prescindiendo de relaciones de interdependencia necesarias para comprender los fenómenos estudiados en toda su complejidad. Solo tres de los cinco manuales de la LOE analizados contextualizaban el proyecto colonial español en el marco del colonialismo y del imperialismo europeo, limitándose los demás a señalar que el establecimiento de España en Marruecos se dio tras unos acuerdos y negociaciones con Francia. En el caso de la LOMCE esa contextualización es aún menor y la desconexión con el proceso imperialista en un sentido más amplio se hace mucho más evidente. A nuestro juicio, y en sintonía con lo que plantea Carlos Fuertes en el capítulo 1 sobre el tratamiento general de la historia reciente de España, una atención a la dimensión internacional y a la interrelación entre el colonialismo español y el europeo resulta fundamental para que el alumnado pueda contextualizar adecuadamente dicho proceso histórico y comprender sus particularidades o semejanzas en relación con otros procesos análogos. No hacerlo, además, puede contribuir a una *suavización* o blanqueamiento del africanismo español al presentarlo como un fenómeno de menor envergadura que otros imperialismos como el británico, el francés o el belga, de los que se denuncian más abiertamente sus atrocidades.

Con respecto a las causas del proceso colonial, hasta bien avanzado el siglo XX los manuales nunca hacían referencia a los posibles intereses económicos de España en Marruecos: la acción colonial se explicaba como un acto desinteresado marcado por el deber, el patriotismo y el peso de la Historia. Frente a eso, buena parte de las editoriales de los textos de las últimas décadas sí han coincidido en destacar la importancia de los intereses capitalistas de la oligarquía financiera de la Restauración a la hora de explicar el proyecto colonialista español, algo que, para algunos de sus autores, estaba en la base de la profunda división entre unos sectores socioeconómicos partidarios de la intervención y una inmensa mayoría de la población contraria a unas empresas coloniales de las que pocos iban a beneficiarse. Hay, no obstante, algunas diferencias entre los manuales de la LOE y los de la LOMCE, ya que en estos últimos la dimensión económica del fenómeno colonial ha quedado mucho más desdibujada o incluso, en algunos casos, reducida a un par de frases.

En lo que sí coinciden todos los libros recientes es en el tratamiento del impacto social de dicho proceso histórico. De este modo, frente al discurso providencialista, civilizatorio y a menudo maurofóbico al que recurrían los manuales de otras épocas

para legitimar la expansión española por el norte de África, los actuales textos de bachillerato se centran en el impacto que la política africanista de las primeras décadas del siglo XX tuvo en una parte importante de la sociedad española, poniendo el foco en episodios como la Semana Trágica, la masacre de Barranco del Lobo o la derrota de Annual. Estos acontecimientos son generalmente utilizados para justificar el rechazo que la política colonial en Marruecos despertaba en buena parte de los españoles, pero también para explicar, sobre todo en el caso de Annual, la crisis del sistema político de la Restauración y el advenimiento de la dictadura de Primo de Rivera. La vieja narración positivista e historicista basada exclusivamente en batallas, fechas y nombres de héroes se matiza (aunque no se abandona) y se enriquece con enfoques más abiertos, de manera que da voz a sectores antes silenciados (los soldados, la gente que padece, los críticos con el colonialismo) y que aborda determinados aspectos político-sociales de un modo más o menos problemático. No obstante, como veremos más adelante, sigue habiendo ausencias notables y voces y experiencias escasamente representadas.

UNA GRAN AUSENCIA EN LOS LIBROS DE TEXTO: EL AFRICANISMO DURANTE EL FRANQUISMO

Tras la Guerra Civil, varios factores hicieron del africanismo, al menos aparentemente, un elemento de primer orden en el *Nuevo Estado*.

El primero fue la necesidad de justificar la participación de las tropas marroquíes en la «cruzada» contra el marxismo, el liberalismo y el ateísmo, ya que esto exigió rescatar o hacer visibles algunas de las argumentaciones africanistas que, hasta el momento, poco habían interactuado con la población española.

Un buen ejemplo fue el famoso panfleto «Por qué lucharon a nuestro lado los musulmanes marroquíes», escrito por el célebre arabista Miguel Asín Palacios nada más terminar la guerra para legitimar la participación de los Regulares en la lucha contra la República. Para el teólogo arabista, la participación de los marroquíes en la Guerra Civil no respondió a factores económicos (como las pagas) ni políticos (como las concesiones a los nacionalistas),¹ sino que fue una decisión que se explica

1. Nada más producirse la sublevación militar, el coronel Juan Luis Beigbeder, hasta la fecha interventor en Xauen, se apoderó de la Delegación de Asuntos Indígenas, órgano clave de la Alta Comisaría de España en Marruecos, para poder controlar a la población marroquí. Desde su nueva posición, aprovechó el control que los oficiales españoles tenían sobre la administración y autoridades gubernativas de la zona española en Marruecos para asegurarse la adhesión de autoridades autóctonas que, en muchos casos, debían sus cargos a los militares. Así, contactó con líderes religiosos o políticos, como el

por la afinidad racial y espiritual. La difusión de los principios africanistas más proclives a la idea de hermandad hispano-marroquí, además, estuvo en la base de la creación de todo un entramado institucional africanista que, en algunos casos, pervivió, aunque fosilizado y completamente obsoleto, hasta el final de la dictadura.

Bajo la áspera corteza de esos rudos y valientes soldados marroquíes palpita un corazón gemelo del español, que rinde culto a unos ideales ultraterrenos, no muy dispares de los nuestros, y que siente las vivas emociones religiosas que nosotros sentimos, porque profesa mucho de los dogmas cristianos que nosotros profesamos y que el marxismo ateo repudia y persigue con ensañamiento.

Miguel Asín Palacios (1940): «Por qué lucharon a nuestro lado los musulmanes marroquíes», *Boletín de la Universidad Central de Madrid*, I, fasc. I, pp. 148-149.

En segundo lugar, en 1939 llegaron al poder toda una serie de militares africanistas que habían hecho carrera en las guerras del Rif y que iban a imprimir un sello diferente en la manera de gestionar la política. Así, más allá del propio Franco, no debe extrañarnos que ministros como Beigbeder o Jordana tuvieran un largo historial africanista o que otros como Serrano Suñer, pese a no proceder de los círculos coloniales, llegara a mostrar enorme interés por las cuestiones africanas.

Tampoco podemos olvidar que, a partir de los años treinta, el discurso imperial falangista y las propuestas fascistas de «tercera vía» conectaron bien con el africanismo. Los falangistas, a diferencia de los nacional-católicos, querían algo más que un imperio espiritual y, aunque nunca vincularon su ideal de Imperio con una expansión territorial concreta, sí fueron partidarios de extenderse por África para recuperar la grandeza perdida.

A pesar de estos tres factores, sin duda importantes, no podríamos entender el grado de protagonismo de la retórica africanista durante los primeros años del franquismo sin tener en cuenta un cuarto elemento: la Segunda Guerra Mundial y, como consecuencia de esta, las expectativas del régimen de expandirse por el norte de África y el golfo de Guinea.

En relación con todo esto, aparecieron numerosas obras centradas en la necesidad de recuperar la España imperial, en la importancia de tener un «espacio vital» y

nacionalista Mohammed Torres, pidiéndoles su colaboración a cambio de reconocer la existencia legal del movimiento nacionalista marroquí y sus reivindicaciones. Beigbeder, en este sentido, les prometió la arabización de la enseñanza, el uso del árabe en carteles e indicaciones, peregrinaciones gratuitas a La Meca o la legalización de partidos nacionalistas en Marruecos.

en la idea de una hermandad hispano-marroquí fundamentada en la geografía y en la historia. Autores como García Figueras o Díaz de Villegas insistieron a menudo en la idea de una geografía simétrica de la Península Ibérica y el Magreb Occidental en la línea ya planteada por los africanistas decimonónicos. García Figueras, sin ir más lejos, empezaba sus *Reivindicaciones de España en el norte de África* (conferencia pronunciada en 1942 en el Teatro Principal de Barcelona) diciendo:

África empieza en los Pirineos: lo dice la geografía física y lo confirman la geografía humana y la historia de las relaciones entre ambos pueblos [...] Ya lo afirmaba Joaquín Costa con toda precisión: «España y Marruecos son como las dos mitades de una misma unidad geográfica».

Guinea también estuvo presente en toda esta retórica africanista, pero la presencia española allí se legitimó de un modo diferente: como el último reducto del «glorioso imperio católico español». El colonialismo español en Guinea, pues, respondía al «altruista» deseo de cristianizar y civilizar a pueblos y razas atrasados de un modo similar a lo que, en el pasado, se había hecho en América. A diferencia del africanismo marroquinista, por tanto, el discurso sobre Guinea puso el foco en la defensa de un imperialismo misionero centrado en la evangelización de pueblos inferiores. Todo ello conllevaba una visión del indígena alejada de posibles vínculos culturales o hermandades civilizatorias (como sí se planteaba, al menos en los discursos oficiales, para el caso de los marroquíes). Así, la imagen de los indígenas basculaba entre aquellos que los veían como ingenuos niños grandes precisados de tutela y quienes los describían como animales salvajes alejados de la civilización. Las dos posturas, sin embargo, confluían en una misma idea: la escasa capacidad mental de una población negra incapaz de gobernarse a sí misma.

Acabada la Segunda Guerra Mundial, el africanismo dejó de ocupar el espacio público del que había disfrutado hasta entonces. Sin embargo, la retórica africanista todavía le podía ser útil a un régimen que entraba en una etapa de gran inestabilidad como consecuencia de la hostilidad de buena parte de la comunidad internacional y del auge de los movimientos descolonizadores. Había llegado el momento de aparcarse las reivindicaciones y de poner el acento en la cuestión de la fraternidad hispanoárabe. Una de las grandes obsesiones del franquismo a partir de 1945 fue buscar apoyos en política exterior para derogar las resoluciones internacionales que lo condenaban y alcanzar los votos suficientes para entrar en la ONU. Así, las autoridades españolas decidieron recorrer a lo que M.^a Dolores Algora Weber denomina «políticas puente», centradas en los países iberoamericanos y en los árabes.

Por tanto, aunque habitualmente han sido tratados como temas menores, el africanismo y el arabismo tuvieron durante el franquismo una mayor relevancia de lo que, *a priori*, pueda parecer. El régimen hizo suya la explotación del carácter mítico de al-Ándalus; fomentó la construcción de instituciones culturales encargadas de difundir la cultura hispanoárabe tanto en España y el Magreb como en el Próximo Oriente e incluso dio alas a los movimientos nacionalistas árabes, aunque en su fuero interno rechazara profundamente los postulados descolonizadores. Todo esto aspiraba a tener unas consecuencias políticas y sociales que iban más allá de la vacía retórica irredentista del africanismo de los primeros cuarenta. Lo que se pretendía, en primer lugar, era lograr el apoyo de los países árabe-islámicos para ingresar en las Naciones Unidas; pero, además, los africanistas sabían que esto también podía ser usado para erigir, aunque solo fuera de un modo propagandístico, algo más ambicioso que el regreso a la comunidad internacional o la permanencia en un minúsculo territorio del norte de África: podía implicar la posibilidad de ampliar la Hispanidad y, por tanto, la maestría rectora de España a los países árabes incluso después de su independencia.

A pesar de todo esto, durante los años cincuenta los acontecimientos se precipitaron: España ingresó en las Naciones Unidas y Marruecos consiguió la independencia. El africanismo, especialmente aquel que defendía los vínculos fraternales entre España y el mundo árabe, fue arrinconado y, como señala Martín Corrales, el país «oficial», hasta entonces «tolerante» y «respetuoso» con la imagen del magrebí, empezó a converger con el «real», aquel que consumía cine colonial despectivo, literatura maurofóbica llena de insultos y descalificaciones o tebeos como *El Guerrero del Antifaz* y *El Capitán Trueno*.

Pese a la relevancia que el africanismo tuvo para el franquismo desde su nacimiento, si nos centramos en los libros de texto recientes vemos que las carencias y las ausencias son aún más notables que para las etapas anteriores. Por un lado, los manuales hacen mención del origen «africano» de la Guerra Civil o del papel que desempeñaron las tropas regulares del Ejército de África durante la contienda. Ahora bien, ni se entra en las causas de su participación ni se explica la situación real de la población marroquí en los años treinta (paro, sequías, hambre, reclutamientos forzosos con la connivencia de las autoridades autóctonas, etc.). La escasa información facilitada por algunos de los libros pone el foco exclusivamente en «su grado de austeridad, su fanatismo y su salvajismo» (ECIR) o su «ferocidad ante el enemigo» (SM) para señalar que fueron «tremendamente combativos y muy temidos». Pero nada se dice de cómo las autoridades franquistas les instaban a llevar a cabo «operaciones de limpieza y castigo» o del uso psicológico que los militares sublevados hicieron de esta visión de «mercenarios crueles», a veces manipulada o

sobredimensionada aprovechando el recuerdo entre la población civil de la represión de la revuelta de Asturias de 1934 a manos del Ejército de África.

A pesar de estas ausencias, lo más llamativo es que sobre el Protectorado, Guinea o el Sáhara durante la dictadura o sobre el papel que el discurso africanista desempeñó en el marco de la política exterior franquista no se indica nada en los libros de texto analizados. La cuestión colonial ya no vuelve a aparecer hasta los procesos de independencia, que, además, son tratados muy superficialmente y de manera desigual. Así, buena parte de los manuales hace mención de la independencia de Marruecos o de Guinea, pero de un modo anecdótico y desconectado del fenómeno colonial en sentido amplio, sin ningún tipo de interrelación con los contenidos tratados anteriormente. El problema de la presencia colonial en África, por tanto, se aborda de manera fragmentada e incluso descontextualizada, ya que, por ejemplo, en tres de los cinco manuales de la LOMCE solo se alude a la independencia de Marruecos cuando, en el marco de la crisis del franquismo, se hace alusión a la descolonización del Sáhara, lo cual refuerza el carácter subsidiario de la problemática colonial que ya hemos apuntado anteriormente.

Con respecto a las relaciones hispano-africanas en la actualidad o las herencias del proceso colonial tanto para España como para Marruecos, Guinea o el Sáhara solo se citan en tres libros de texto el incidente del islote Perejil durante el gobierno de José María Aznar (Santillana), el actual conflicto del Sáhara Occidental (Vicens Vives) o, de forma escueta, el discurso de «Alianza de Civilizaciones» de José Luis Rodríguez Zapatero (SM). Con la excepción de la mención al conflicto saharauí (que se relaciona de manera directa con los problemas de la descolonización), en ningún caso se plantea una relectura crítica del pasado colonial ni del peso de sus herencias en la actualidad.

LA IMAGEN DE LOS COLONIZADOS EN LOS TEXTOS ESCOLARES: DE LA ALTERIDAD A LA INVISIBILIDAD

Analizados los principales hitos de la narrativa escolar sobre el colonialismo africanista español, debemos valorar también cuál es el tratamiento de las relaciones coloniales y, en particular, de los colonizados en los libros de texto actuales.

El análisis de los manuales de bachillerato de los últimos años permite constatar que las imágenes negativas que durante décadas caracterizaron a los colonizados, especialmente a los marroquíes, han desaparecido. Sin embargo, la alternativa no ha sido la construcción de un nuevo discurso que, desprovisto de prejuicios, se acerque

a su cultura, organización social o situación antes de la llegada de los colonizadores para valorar el impacto de dicho proceso. Tampoco existe una reflexión sobre la construcción de la alteridad y los usos de su estereotipación. Los colonizados han pasado a ser los grandes ausentes del relato colonial español. No se explican los motivos por los que, por ejemplo, los marroquíes «resistían», «atacaban» u «hostigaban» a los españoles. No se habla de las causas que pudieron llevar a otros a colaborar con las potencias colonizadoras ni de las circunstancias y experiencias que les hicieron cambiar de opinión.

Quien quiere la paz no añade a las atrocidades de la guerra el empleo de bombas asfixiantes arrojadas de día y noche con aeroplanos sobre caminos y poblados matando a mujeres y niños en sus casas.

Quien quiere la paz no manifiesta su odio incendiando las cosechas y matando el ganado [...] Quien actúa así y pretende querer la paz no es más que un mentiroso y un hipócrita.

Abd-el-Krim (1926), *Bulletin du Comité de l'Afrique française*, p. 16

Cuando se señalan las muertes o bajas durante las guerras coloniales siempre se hace referencia a las víctimas del lado colonizador, a su sufrimiento y al de sus familias, pero nunca a los colonizados (solo un manual de la LOMCE incorpora estadísticas de fallecidos, desaparecidos y heridos entre la población marroquí). Mientras algunos textos destacan que los miles de muertos españoles eran hombres «en su mayoría casados y con hijos», solo un manual de los diez analizados hace mención de la guerra sucia que llevó a las autoridades españolas a utilizar gases tóxicos contra la población civil rifeña y ninguno dedica unas palabras a la brutal animalización a la que los marroquíes se vieron sometidos por parte de la prensa (conservadora y liberal), del Ejército o del propio Alfonso XIII para justificar la cruel política de represalias. De hecho, el mantenimiento de conceptos como «Desastre de Annual» o «pacificación» del Protectorado evidencia la pervivencia de la mirada del colonizador, una mirada que en absoluto tiene en cuenta a los colonizados, sus experiencias y su dolor.

Nuestras escuadrillas de aviación continúan bombardeando campos y poblados moros, sembrando el terror y la confusión [...] Nos parece acertadísimo el procedimiento. Esos bombardeos deben seguir sin interrupción y con la máxima intensidad [...] De algo ha de servir la superioridad de civilización y recursos.

El Heraldo de Madrid (20/12/1921)

Durante la dictadura franquista, la fluctuación de determinadas imágenes y narrativas en función de los distintos contextos (guerra civil, aislamiento internacional durante la posguerra, procesos de independencia) evidencia la gran plasticidad de los discursos oficiales del franquismo y las tensiones con unas visiones populares mayoritariamente xenófobas y racistas que el régimen nunca intentó erradicar. Pese a ello, el nulo tratamiento del africanismo franquista en los libros de texto impide reflexionar sobre este proceso de reproducción y difusión de determinadas representaciones y estereotipos y pensar históricamente la pervivencia de muchas de ellas en nuestra sociedad.

CONCLUSIÓN

Los manuales de Historia de España del siglo XXI han mejorado considerablemente el tratamiento didáctico del colonialismo africanista español; pero, en nuestra opinión, aún está pendiente la elaboración de un relato escolar coherente y conectado con la problemática colonial/imperialista en sentido extenso que valore el impacto de dicho proceso en la configuración de la identidad española, que no ignore la memoria de los colonizados, que no reduzca su presencia a mera anécdota (pasando por alto su historia y su cultura) y que recupere, para su análisis crítico, algunas de las terribles imágenes del *otro* que los africanistas españoles, como buena parte de los imperialistas europeos, construyeron para legitimar sus acciones.

Consideramos, además, que un tema como este debería servir para abordar las ideas previas y valoraciones personales de nuestros estudiantes y lograr, así, que afloren en las aulas determinados estereotipos, clichés y prejuicios que, aunque ya no estén en los libros de texto, al menos de un modo explícito, siguen presentes en la sociedad. De este modo, profundizar en lo conflictivo, en la construcción de la alteridad y de la identidad *propia*, en los discursos de superioridad de las potencias imperialistas, en las prácticas violentas que acompañaron a los procesos de colonización o en la memoria y el legado de unos hechos que marcaron a generaciones no solo serviría para enriquecer los conocimientos del alumnado sobre el tema en cuestión, sino también para comprobar si, ante determinados problemas o situaciones, emerge un pensamiento crítico frente a otros mecanismos más persistentes y cotidianos reforzados por el peso de la tradición.

PARA SABER MÁS

- ALGORA WEBER, M.^a Dolores (1995): *Las relaciones hispano-árabes durante el régimen de Franco. La ruptura del aislamiento internacional (1946-1950)*, Madrid, Biblioteca Diplomática Española.
- ÁLVAREZ CHILLIDA, Gonzalo (2014): «Epígono de la Hispanidad. La españolización de la colonia de Guinea durante el primer franquismo», en Stéphane Michonneau y Xosé Manuel Núñez Seixas (coords.): *Imaginarios y representaciones de España durante el Franquismo*, Madrid, Casa de Velázquez, pp. 103-125.
- BALFOUR, Sebastian (2002): *Abrazo mortal. De la guerra colonial a la Guerra Civil en España y Marruecos (1909-1939)*, Barcelona, Península.
- CALDERWOOD, Eric (2019): *Al Ándalus en Marruecos: el verdadero legado del colonialismo español en el Marruecos Contemporáneo*, Córdoba, Almuzara.
- CAÑETE, Carlos (2021): *Cuando África comenzaba en los Pirineos: una historia del paradigma africanista español (siglos XV-XX)*, Madrid, Marcial Pons.
- GONZÁLEZ ALCANTUD, José Antonio (2002): *Lo moro. Las lógicas de la derrota y la formación del estereotipo islámico*, Barcelona, Anthropos.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Irene (2007): «La “hermandad hispano-árabe” en la política cultural del franquismo (1936-1956)», *Anales de Historia Contemporánea* 23, pp. 183-197.
- LÓPEZ GARCÍA, Bernabé y Miguel HERNANDO DE LARRAMENDI (eds.) (2010): *España, el Mediterráneo y el mundo arabomusulmán. Diplomacia e historia*, Barcelona, Icaria.
- MADARIAGA, María Rosa de (2000): *España y el Rif. Crónica de una historia casi olvidada*, Melilla, UNED-Ciudad Autónoma de Melilla.
- MARTÍN CORRALES, Eloy (2002): *La imagen del magrebi en España. Una perspectiva histórica (siglos XVI-XX)*, Barcelona, Edicions Bellaterra.
- MARTÍN-MÁRQUEZ, Susan (2008): *Disorientations: Spanish colonialism in Africa and the performance of identity*, New Haven, CT, Yale UP.
- MATEO DIESTE, Josep Lluís (2003): *La «hermandad» hispano-marroquí: política y religión bajo el Protectorado español en Marruecos (1912-1956)*, Barcelona, Bellaterra.
- MORALES LEZCANO, Víctor (2004): *Las relaciones Hispano-Marroquíes en el marco de la historia de las relaciones internacionales contemporáneas*, Madrid, UNED Ediciones.
- NERÍN, Gustau y Alfred BOSCH (2000): *El Imperio que nunca existió. La aventura colonial discutida en Hendaya*, Barcelona, Plaza & Janés.

- PARRA MONSERRAT, David (2012): «¿Reescribir la “historia patria”? Diversas visiones de España del africanismo franquista», en Ismael Saz y Ferran Archilés (eds.): *La nación de los españoles. Discursos y prácticas del nacionalismo español en la época contemporánea*, València, Publicacions de la Universitat de València, pp. 225-241.
- PARRA MONSERRAT, David (2016): «Africanismo y arabismo en el relato histórico escolar: España, 1939-1956», *História. Revista da FLUP* 6, pp. 89-101, en línea: <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14576.pdf>> (consulta: 5/12/2022).
- RUIDOR, Lluís (1999): «Sueños imperiales y africanismo durante el franquismo (1939-1956)», en Joan Nogué y José Luis Villanova (eds.): *España en Marruecos. Discursos geográficos e intervención territorial*, Lleida, Milenio, pp. 249-276.
- VELASCO DE CASTRO, Rocío (2014): «La imagen del “moro” en la formulación e instrumentalización del africanismo franquista», *Hispania* LXXIV-246, pp. 205-236. DOI: 10.3989/hispania.2014.008.

* Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00) financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa; y del grupo de investigación de la Universitat de València SOCIAL(S) (GIUV2015-217).

METODOLOGÍA Y FUENTES SOBRE LA HISTORIA RECIENTE DE ESPAÑA EN LOS LIBROS DE TEXTO

Limitaciones y posibilidades para enseñar pensamiento histórico

Jorge Sáiz Serrano, Juan Carlos Colomer Rubio

Universitat de València

Los contenidos y actividades de aprendizaje presentes en los libros de texto de historia de las editoriales mayoritarias suponen la interpretación dominante del currículum escolar, de aquello que se debe enseñar y aprender regulado por las autoridades educativas. Sin duda, condicionan e influyen en la enseñanza y el aprendizaje de la historia al ser los manuales escolares el recurso mayoritario en las aulas. Ello se hace más evidente en el caso de temas socialmente conflictivos, sujetos a visiones opuestas y en disputa, como es el caso del contenido que nos ocupa: la historia reciente de España (1931-1982). Para abordar dichos contenidos, podría decirse que el grueso del profesorado busca la seguridad o el aval que ofrecen los libros de texto mayoritarios, y se refugia en el relato presente en ellos, pero también en el itinerario de aprendizaje (en determinadas metodologías y en recursos –actividades, fuentes, etc.–) recogido en dichos manuales. Pero ¿realmente los libros de texto de las editoriales mayoritarias ofrecen oportunidades de enseñanza y aprendizaje de la historia reciente de España complejas y críticas, encaminadas a una formación en ciudadanía democrática?

Una forma de responder esa pregunta es analizar la adecuación académico-historigráfica del relato desplegado en los manuales como realiza el profesor Carlos Fuertes en el presente volumen. Otra vía, la que dedicaremos en este capítulo, es la de examinar la secuencia de aprendizaje de dicho relato, esto es, la selección de

estrategias metodológicas y recursos ofrecidos en los libros de texto para organizar la enseñanza-aprendizaje de la historia escolar. En gran medida dicha selección es clave ya que condiciona directamente las oportunidades de aprendizaje crítico en aras de una formación ciudadana del contenido del relato presente en los textos académicos de los manuales, independientemente de su enfoque historiográfico. La opción por una u otra estrategia metodológica a la hora de enseñar y aprender contenidos de historia escolar es fundamental, ya que denota o no una apuesta por determinados aprendizajes. Esa selección se hace visible tanto en la estructura organizativa formal del manual, dando peso a textos académicos informativos o a actividades de aprendizaje derivadas de la resolución de problemas basados en el análisis de fuentes históricas, como en su contenido, en la propia tipología, variedad y complejidad de las actividades, fuentes y recursos. Analizando todas estas dimensiones en el tratamiento de la España reciente en los libros de 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato, nos centraremos en este trabajo en el enfoque metodológico de estos a fin de comprender hasta qué punto las estrategias docentes implícitas en ellos se encaminan o no a la construcción de las diferentes dimensiones del llamado *pensamiento histórico*.

EL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y SUS COMPETENCIAS COMO ENFOQUE METODOLÓGICO DESEABLE: MARCADORES PARA EXAMINAR SU USO EN LOS LIBROS DE TEXTO

La reivindicación del desarrollo del *pensamiento histórico* a través de la enseñanza de la historia constituye hoy en día un auténtico estándar, aunque no existe una única tradición o escuela que monopolice las investigaciones y prácticas educativas al respecto. En síntesis, esta vía defiende que el aprendizaje histórico no pueda derivar únicamente de aprender y memorizar contenidos, conocimientos académicos o narrativas del pasado; aprender historia debe incluir también acercarse a conocer cómo es ese conocimiento, cómo es representado y se le dota de significado. Ello supone iniciarse tanto en la construcción de conocimientos históricos («hacer historia») como en su uso («usar la historia») con el fin de comprender la realidad social y orientarse en el presente y en el futuro, precisamente desde la comprensión del significado del pasado. Estas acciones implican adquirir un pensamiento y una conciencia histórica, que no son ni intuitivos ni naturales, sino que exigen un proceso de instrucción. Un aprendizaje que ayude a comprender y saber utilizar conceptos metodológicos propios, llamémosles de segundo orden o competencias de pensamiento histórico. Entre ellos cabría citar los seis de la propuesta más conocida,

la planteada por Seixas y Morton: «relevancia histórica» (establecer significado e importancia al pasado desde el presente planteando problemas), «fuente y prueba» (uso de fuentes para obtener pruebas), «causas y consecuencias» (explicación multicausal), «perspectiva o empatía histórica» (comprender la historicidad del pasado y evitar presentismos en una explicación contextualizada), «cambio y continuidad» (tiempo histórico) y «dimensión ética» (juicios éticos sobre pasados históricos y comprensión de injusticias).

El pensamiento histórico es fundamental para renovar la enseñanza-aprendizaje de la historia mediante una dimensión competencial, aplicativa y de indagación. No obstante, no debemos perder de vista la perspectiva sociocultural, alejándonos de cualquier visión cognitiva fundamentalista. No aspiramos a que la historia escolar imite la derivada del ámbito académico-disciplinar al ocurrir esta en un contexto cultural, el de las disciplinas escolares, fuertemente arraigado en códigos como rutinas y tradiciones específicas. Pese a todo, no podemos dejar de aspirar a que se introduzcan como contenidos de aprendizaje las habilidades de pensamiento propias de la historia como disciplina científica. Se trata de una vía de enriquecimiento de la práctica docente que permite dotarla de una dimensión de aprendizaje activo alejada de las prácticas tradicionales memorísticas. Una vía además que, a nuestro juicio, debería complementarse con un enfoque crítico a la hora de seleccionar contenidos y convertirlos en problemas de aprendizaje que abordar en las aulas, vinculándolos con problemas sociales relevantes que ayuden al alumnado a formarse en ciudadanía democrática. De esta forma, la vía del pensamiento histórico, basada en aprender destrezas para comprender relatos, razonar y emitir juicios a partir de pruebas, iría más allá de un mero enriquecimiento cognitivo, lo que permitiría al alumnado aprender historia para el bien común. De igual forma, esta formación en pensamiento histórico también se hace más que necesaria para superar la falsa dicotomía entre enseñanza por contenidos históricos (conocer historia) o enseñanza por competencias históricas (hacer historia), al estar ambas intrínsecamente integradas. El aprendizaje de competencias es una vía enriquecida, pero no opuesta, al aprendizaje de contenidos y contextos históricos, ya que las competencias históricas y el propio razonamiento histórico se hacen efectivos desde el conocimiento y uso de contenidos históricos sustantivos (factuales, conceptuales, cronológicos, biográficos, etc.).

La estructura y los recursos de los libros de texto de otros países, como es el caso del grueso de las editoriales inglesas –Inglaterra es la cuna del pensamiento histórico–, recogen buena parte de las propuestas de aprendizaje basadas en el mismo pensamiento histórico. Ello podemos comprobarlo en tres grandes marcadores.

En primer lugar, en la estructura formal del manual, articulado no a través de epígrafes temáticos de carácter enunciativo o informativo, donde predominan textos académicos expositivos de síntesis de contenidos, sino mediante la formulación de concretos problemas de aprendizaje que resolver por el alumnado, vinculando los recursos al trabajo y la resolución de dichos problemas.

En segundo lugar, en el contenido de los recursos y las actividades presentes en los manuales, donde predominan las fuentes históricas de naturaleza primaria o secundaria, así como todo tipo de recursos (textuales, iconográficos, gráficos, cartográficos, tecnológicos o digitales) presentados como documentos de trabajo, es decir, destinados a acciones de análisis y procesamiento de la información presente en estos.

Finalmente, en tercer lugar, en la complejidad y calidad del trabajo cognitivo de análisis de los recursos presentes en el manual, vinculados a acciones de aprendizaje no derivadas de la mera repetición o localización de información en ellos contenida, sino a pequeñas secuencias socioconstructivistas, esto es, a la producción de ensayos o textos que comunican aprendizajes significativos del alumnado.

Por tanto, si queremos dilucidar en qué medida el enfoque metodológico sobre historia reciente de España presente en los libros de texto se adecúa o no a este paradigma dominante en didáctica de la historia debemos examinar estos tres grandes ámbitos entendidos como marcadores del desarrollo del pensamiento histórico del alumnado:

- a) La estructura del manual y su organización en torno al planteamiento y resolución de problemas de aprendizaje.
- b) La presencia y diversidad de fuentes históricas y otros recursos como documentos de trabajo.
- c) La complejidad cognitiva y calidad de las actividades o análisis de las fuentes y recursos del manual.

En el presente capítulo analizaremos estos tres marcadores a partir de ejemplos de las ediciones de libros de texto vigentes actualmente (2022) de las materias de Historia de 4.º de ESO y de Historia de España de 2.º de Bachillerato, materias y cursos en los que se aborda la historia reciente de España. No obstante, conviene señalar que nos encontramos en un periodo de transición curricular: la nueva ley educativa (LOMLOE) y su nueva organización curricular, aprobada en 2022, entra en vigor el curso 2022-2023 para los cursos impares y, por tanto, no afecta a 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato, donde hasta el curso 2023-2024 estarán vigentes los libros de texto adaptados a la antigua ley educativa (LOMCE), la mayor parte de

los cuales fueron publicados en 2016. La regulación curricular en historia de la LOMLOE introduce por primera vez de forma explícita el aprendizaje basado en las competencias de pensamiento histórico. Es posible que los libros de texto de historia que aparezcan en 2023 contengan cambios de enfoque metodológico en diferentes apartados adaptándose a la nueva prescripción curricular. Habrá que esperar que se publiquen las nuevas ediciones (2023) de manuales de 4.º de ESO y 2.º Bachillerato para comprobar el alcance o nivel de esos previsibles cambios metodológicos que aparezcan en los manuales. Ahora bien, no esperamos cambios organizativos, formales y estructurales de gran calado, ya que los libros de texto de las grandes editoriales responden a demandas de mercado para el grueso del profesorado. Es muy probable que se apueste mayoritariamente por mantener las tendencias en contenidos y metodología vigentes. Esto lo demuestran las ediciones ya publicadas (2022) para Historia del Mundo Contemporáneo de 1.º de Bachillerato, donde solo una de las principales editoriales (Vicens Vives) ha introducido transformaciones relevantes en algunas secciones, pero no en todas. En general, el resto de las editoriales mantiene vigente el modelo de libro de texto de historia ya existente. También habrá que esperar a que entren en vigor cambios de enfoque metodológico en las pruebas externas (EBAU) de Historia de España, donde también se baraja un ejercicio basado más en competencias históricas y en el uso de fuentes, aspecto que podría influir directamente en una transformación de los libros de texto, el principal recurso utilizado en las aulas.

Por todo ello, las conclusiones y aportaciones que presentemos en este capítulo corresponden únicamente a las ediciones de la anterior ley educativa. Analizaremos en qué medida el enfoque metodológico de los actuales manuales incorpora el trabajo del pensamiento histórico, a partir de los tres marcadores antes señalados. Paralelamente, presentaremos algunas propuestas de mejora en esta línea, mostrando ejemplos de libros de texto de historia ingleses vinculados al aprendizaje del pensamiento histórico. De los diferentes contenidos de la historia reciente de España posibles, hemos preferido tomar como campo de examen prioritario las unidades que abordan el franquismo. Nuestro examen, concretamente, abordará el tratamiento metodológico de dicho periodo en libros de texto de las dos principales editoriales en el ámbito valenciano (Vicens Vives y Santillana) para los cursos de 4.º de ESO (Historia) y 2.º de Bachillerato (Historia de España). Pretendemos valorar críticamente la vía metodológica imperante en los principales manuales escolares aportando datos cuantitativos y ejemplos significativos que consideramos suficientemente representativos de las tendencias dominantes en las grandes editoriales.

LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS HISTÓRICOS DE LOS LIBROS DE TEXTO: ¿SÍNTESIS DE INFORMACIÓN O PROBLEMAS DE APRENDIZAJE?

Comencemos por examinar el primer marcador: ¿cómo se presentan los contenidos históricos? Valoremos como ejemplos los índices de los temas sobre el franquismo en los libros de texto de 2.º de Bachillerato de las editoriales Santillana y Vicens Vives. Fijémonos no en el relato historiográfico, cuestión abordada en otro capítulo de esta obra, sino en la forma de presentación de estos. Preguntémonos en qué medida los enunciados tanto del título como de sus epígrafes inducen a formular problemas y preguntarse sobre el franquismo.

TABLA 1.
Estructura de los temas o unidades sobre el franquismo

<i>Santillana</i>
Tema 14. Posguerra y construcción del estado franquista (193-1959)
1. La dictadura de Franco
2. Institucionalización y consolidación del nuevo estado
3. Exilio, represión y oposición
4. La política exterior del primer franquismo
5. Política autárquica y recesión económica
Tema 15. Consolidación y final del franquismo
1. Las reformas económicas
2. Crecimiento económico y cambio social
3. La oposición democrática y la represión franquista
4. Los intentos de adaptación a la nueva realidad
5. La agonía del franquismo
<i>Vicens Vives</i>
Tema 15. La dictadura franquista: la posguerra (1939-1959)
1. El carácter del régimen franquista
2. La represión sobre los vencidos
3. ¿Por qué España no intervino en la Segunda Guerra Mundial?
4. La consolidación del franquismo (1939-1951)
5. Los años del reconocimiento internacional (1951-1959)
6. El adoctrinamiento de la sociedad
7. La oposición exterior: los republicanos del exilio
8. La resistencia en el interior
9. ¿Sobre qué bases se asentó la dictadura franquista?

Tema 16. La dictadura franquista: el desarrollismo (1959-1975)

1. Liberalización económica y planes de desarrollo
2. Los años del crecimiento económico
3. ¿Europa salvó a España?
4. Los cambios demográficos y sociales
5. Proceso de urbanización y desequilibrios sociales
6. La modernización de la sociedad
7. Reformismo político sin libertades
8. La reorganización del antifranquismo
9. La agonía de la dictadura
10. ¿Por qué el desarrollo económico y social provocó la crisis de la dictadura?

Fuente: Historia de España, 2.º de Bachillerato, de las editoriales Santillana y Vicens Vives (ed. 2016)

Si leemos atentamente títulos y epígrafes de ambos temas podemos comprobar claramente no solo la estrecha similitud en ambas editoriales, sino también una evidencia: el hilo conductor del contenido histórico es exclusivamente informativo, factual o enunciativo. Solo en el ejemplo de Vicens Vives se vislumbra un cambio: aporta un interrogante en su epígrafe final que coincide con los subtítulos del tema; no obstante, de los títulos y contenido del conjunto de epígrafes no se deduce que el planteamiento suponga una indagación de aprendizaje sobre dichas cuestiones. De hecho, únicamente dos epígrafes en cada tema plantean alguna cuestión por resolver. Por el contrario, el ejemplo de Santillana es completamente informativo, una situación generalizable al resto de las editoriales del mismo curso. Esta presentación de los contenidos no es inocua, nos indica precisamente cuál es el enfoque priorizado por ambos manuales, una tendencia también presente en el resto: se pretende aportar información sintetizada sobre el franquismo, pero no se induce al alumnado a responder a un problema central que sea hilo organizativo del conjunto de cada tema, planteando cuestiones abiertas sobre dicho periodo y permitiendo alguna secuencia de aprendizaje significativo. Obviamente, no es lo mismo aportar información ya cerrada que guiar al alumnado a resolver uno o varios problemas de aprendizaje interrelacionados, construyendo conocimientos.

Este nivel de problematización de contenidos y aprendizaje basado en su resolución es la orientación dominante en manuales escolares ingleses: lo podemos comprobar en el siguiente ejemplo de títulos y planteamiento de los epígrafes del manual de una editorial de gran difusión (Hoder Education) sobre la historia del siglo XX de un curso equivalente a bachillerato.

La diferencia de enfoque entre los manuales españoles, en su abordaje meramente expositivo-informativo sobre el franquismo y los manuales ingleses en su tratamiento examinador del siglo XX, es claramente reveladora. Por tanto, los libros de texto españoles, en esta línea de problematización del contenido histórico, no atenderían al enfoque aconsejable basado en el modelo de pensamiento histórico.

TABLA 2.
Estructura de epígrafes de libro de texto inglés

Investigating the twentieth century
How you have marked the 100th anniversary of the First World War?
Why did James Maley go to Spain in 1936?
Did Britain win the Second World War?
How did the Holocaust happen and in what ways was it resisted?
Was the story of the twentieth century simply one of the things getting better?
Why did some women use the violence to win the vote, 1901-14?
Was the battle of Cable Street really a turning point in the fight against British fascism?
Is it possible to write an unbiased story of the Miner's Strike?
Did the British Empire «jump» or was it «pushed»?
What should you include in a museum about East Germany?
Was religion the cause of 9/11 attacks?
A sense period
Britain's changing landscape

Fuente: Making sense of History. 1901-Present day, Londres, Hoder Education (2015).

Este nivel informativo se refuerza si examinamos dónde se concentra el grueso de actividades, entendidas como acciones de aprendizaje y resolución de una cuestión presentes en los libros de texto. Prácticamente el 65-70 % de las actividades de los manuales españoles, como hemos confirmado en estudios al respecto, se vinculan al cuerpo principal de las unidades o temas y apelan básicamente a la información contenida en los textos académicos expositivo-informativos que acaparan la mayor parte de las hojas editadas de los temas. Se trata de actividades dirigidas a reproducir o reforzar la narrativa contenida en esos textos académicos que desgranar y explican esta. Asimismo, son escasas las actividades iniciales, básicamente destinadas a llamar la atención del alumnado combinando recursos visuales y sencillos textos académicos y, como hemos visto, es testimonial la presencia en los manuales de planteamiento de los contenidos de las unidades como problemas de aprendizaje. El caso de Vicens Vives es único entre el resto de las editoriales y, eso sí, representa una mejora significativa, aunque insuficiente.

En definitiva, sería recomendable que, en la organización del tratamiento de la historia reciente de España en los libros de texto, se formularan uno o varios problemas centrales o interrogantes de aprendizaje para cada etapa o periodo. Por formular dos ejemplos: «¿Cómo se mantenía el franquismo, por represión o por propaganda?» o «¿Cómo cambió y por qué el papel de la mujer entre la Segunda República y el Franquismo?», pudiendo en este sentido actualizar historiográficamente el hilo discursivo de contenido de aprendizaje que trabajar por el alumnado. Además, estos

interrogantes o problemas clave guía deberían estructurar el resto de los epígrafes o apartados, y encaminarse hacia su resolución planteando a su vez otros subproblemas. Del mismo modo, el conjunto de actividades y recursos presentes en cada apartado debería tener como finalidad prioritaria no la mera reproducción de un contenido acabado en forma de síntesis académica, sino el abordaje de un interrogante central y los subproblemas derivados de este.

LA INCLUSIÓN DE FUENTES HISTÓRICAS: ¿VARIEDAD DE FUENTES Y CON FUNCIÓN CENTRAL EN EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO?

Precisamente, en esta misma línea, otro marcador para conocer si los manuales se adecuan al desarrollo del pensamiento histórico, y para comprender el nivel de profundidad y riqueza del aprendizaje histórico planteado en ellos, es el relativo a los recursos presentes en los manuales. Especialmente, tanto su naturaleza, observando el grado de presencia de fuentes históricas de diverso origen (primarias y secundarias) y tipología (textuales, iconográficas, etc.), como su función, determinando si constituyen el centro de acciones de aprendizaje, si son realmente documentos de trabajo o si aparecen como meros recursos decorativos al margen de los textos académicos de síntesis.

Primero examinemos el grado de presencia de fuentes históricas en los manuales para luego dilucidar qué papel juegan en los aprendizajes planteados, en forma de actividades.

Al abordarse la historia reciente de España en los últimos cursos de etapa, tanto en ESO (4.º) como en Bachillerato (2.º), la presencia de fuentes históricas en los libros de texto de dichos cursos es mayor que en cursos previos: por ejemplo, análisis empíricos confirman que la presencia de actividades vinculadas a fuentes históricas primarias o secundarias en 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato se duplica respecto a los manuales de 1.º y 2.º de ESO. Esta mayor presencia obedece a dos factores. En primer lugar, a la mayor profundidad con que, teóricamente, se presentan los contenidos, siguiendo la perspectiva educativa piagetiana (abordar temas de mayor complejidad en cursos superiores). En segundo lugar, a la proximidad a la prueba externa de Historia (EBAU), en la que, al menos en el modelo valenciano, se solicita el examen de dos fuentes, prioritariamente escritas, lo cual favorece un mínimo aprendizaje en su uso. Partimos, por tanto, de una evidencia claramente positiva: en las unidades de historia reciente de España en cualquier manual de 4.º de ESO o 2.º de Bachillerato existen fuentes históricas diversas que pueden aprovecharse. Y eso es relevante porque el profesorado tiene a su alcance fuentes que potencialmente

puede emplear en el aula desde los libros de texto, aunque ello dependerá de la dinámica de trabajo que despliegue.

Otra cuestión es si esta presencia de fuentes permite por sí misma un aprendizaje más rico y profundo. Dependerá de dos factores. En primer lugar, del peso cuantitativo y cualitativo que tienen las fuentes históricas y actividades vinculadas a estas en el conjunto de cada unidad o tema de los manuales. En segundo lugar, y sobre todo, de la propia función otorgada a esas fuentes en los manuales, es decir, del perfil de las acciones de aprendizaje que se demanda realizar con estas.

Respecto a la primera cuestión, la realidad es bastante pobre. Los manuales que abordan historia reciente de España sí que incorporan fuentes con actividades. Ahora bien, respecto al total de actividades presentes en cada manual, situación que puede reproducirse a la escala de cada tema o unidad de los libros de texto, las actividades asociadas a fuentes históricas no llegan a ser ni la mitad del total de las existentes para 2.º de Bachillerato y a poco más de una quinta parte de las presentes para 4.º de la ESO. De hecho, la mayor parte de las actividades en todos los manuales son aquellas que apelan al texto académico o de síntesis presente en cada tema. Pongamos un único ejemplo y examinemos globalmente las actividades sobre fuentes en las unidades sobre franquismo y transición a la democracia de los manuales de Historia de 4.º de ESO de las editoriales Santillana y Vicens Vives de 2016. En el manual de Santillana estos contenidos se recogen en una única unidad («12. España y la Comunidad Valenciana: de la dictadura a la democracia»), que contiene un total de 61 actividades, de las cuales únicamente 17 están formuladas apelando a fuentes históricas. Por su parte, en el libro de 4.º de ESO de Vicens Vives esos contenidos se abordan en dos unidades («13. España: la dictadura franquista (1939-1975)» y «14. Transición y democracia en España»), que constan de 49 actividades, de las que únicamente 9 se dirigen directamente a las fuentes en las dos unidades. La situación cambia en los manuales de 2.º de Bachillerato, cuando las actividades vinculadas a fuentes crecen significativamente. Estas llegan a suponer entre alrededor del 60 % del total, tomando como referencia la primera unidad sobre el franquismo: en el manual de 2.º de Bachillerato de Santillana, 20 de las 36 actividades; mientras que en el ejemplar de Vicens Vives suman 34 de las 54 actividades.

Aunque en Bachillerato crezcan las actividades con fuentes históricas, la situación contrasta clarísimamente con el libro de texto inglés. Lo vemos, por ejemplo, en la unidad que aborda la Guerra Civil española en el libro de texto inglés de 2015 anteriormente citado: pretende resolver una cuestión («Why did James Maley go to Spain in 1936?») centrada en la vida de un voluntario escocés de las Brigadas Internacionales. Todas y cada una de las actividades presentes en dicho capítulo

se dirigen al análisis de fuentes como documentos de trabajo (fuentes primarias o secundarias), proponiendo al alumnado el examen crítico de testimonios sobre la vida del voluntario, imágenes, letras de canciones actuales o conmemoraciones de su vida en grupos musicales o equipos de fútbol escoceses.

Si queremos obtener una imagen más precisa de la relevancia de las fuentes históricas de los manuales en el proceso de aprendizaje del alumnado, podemos cuantificar el total de fuentes recogidas en unidades concretas examinando su nivel de uso didáctico, es decir, si aparecen realmente vinculadas a alguna actividad. Examinar, en suma, si las fuentes históricas de los libros de texto cumplen alguna función en la construcción de conocimientos por parte del alumnado. Debemos preguntarnos si la existencia de un mayor número de fuentes para los manuales de 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato respecto de los de cursos inferiores supone un uso mayor de estas. ¿Qué nivel de uso didáctico se hace de ellas? También nos podemos preguntar por la propia naturaleza de las fuentes recogidas en los manuales para este periodo histórico. ¿Constan más fuentes primarias o secundarias? ¿Vemos fragmentos de fuentes secundarias con interpretaciones más complejas y actuales sobre el periodo? ¿Cuál es el peso que tienen las fuentes textuales sobre las iconográficas? Y, en relación con esto, podemos reflexionar sobre si, más allá del panorama general ya señalado anteriormente, existen distintos tipos de usos en las actividades de las fuentes sobre la España reciente en función de su naturaleza y tipología.

Podemos hacernos una idea de las tendencias dominantes al respecto en los actuales libros de texto en la tabla 3. En esta hemos analizado la naturaleza de las fuentes históricas sobre historia reciente de España en libros de texto de 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato de Santillana y Vicens Vives, tomando como cata específica una unidad temática para cada ejemplar. Cuantificamos todas y cada una de las fuentes presentes en las unidades seleccionadas: indicamos la cifra de fuentes presentes según su naturaleza (primaria o secundaria) y tipología (textuales, iconográficas, gráficas y cartográficas); también señalamos su nivel de uso didáctico, es decir, si están relacionadas con alguna actividad indicada explícitamente en el libro de texto o no lo están: reflejamos cuántas se usan y qué porcentaje suponen respecto a cada tipología de fuentes; finalmente, recogemos los totales por curso (4.º de ESO y 2.º de Bachillerato). A partir de los datos incluidos, podemos extraer dos evidencias, reflejo, a nuestro juicio, de tendencias predominantes en los manuales que se ocupan de este periodo: en primer lugar, sobre la variedad de las fuentes históricas (naturaleza y tipología); en segundo lugar, sobre su nivel de uso didáctico, su vinculación con actividades de los manuales.

TABLA 3.

Tipología de fuentes históricas sobre historia reciente de España y su nivel de uso didáctico

4.º de ESO Santillana. Tema 12. España y la Comunidad Valenciana: de la dictadura a la democracia

<i>Tipo de fuente</i>	<i>N.º</i>	<i>Uso didáctico</i>	<i>Porcentaje de uso</i>
Fuente primaria			
Textual	6	6	100 %
Iconográfica	18	0	0 %
Fuente secundaria			
Gráfica	6	3	50 %
Cartográfica	1	0	0 %
Textual	1	1	100 %
Total	32	10	31 %

4.º de ESO Vicens Vives. Tema 13. España: la dictadura franquista (1939-1975)

Fuente primaria			
Textual	11	8	72 %
Iconográfica	20	2	10 %
Fuente secundaria			
Gráfica	8	1	12,5 %
Cartográfica	4	0	0 %
Total	43	11	25 %
4...º ESO			
Total	75	27	36 %

2.º de Bachillerato Santillana. Tema 14. Posguerra y construcción del estado franquista (1939-1959)

Fuente primaria			
Textual	4	4	100 %
Iconográfica	18	14	77 %
Fuente secundaria			
Gráfica	3	2	66 %
Cartográfica	1	0	0 %
Textual	2	2	100 %
Total	28	22	78 %

2.º de Bachillerato Vicens Vives. Tema 15. La dictadura franquista: la posguerra (1939-1959)

Fuente primaria			
Textual	22	20	90 %
Iconográfica	20	11	55 %
Fuente secundaria			
Gráfica	12	8	66 %
Cartográfica	4	2	50 %
Total	56	41	73 %
2.º Bachillerato			
Total	84	63	75 %

Fuente: unidades de 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato en Santillana y Vicens Vives.

Respecto a la naturaleza de las fuentes existentes en la tabla 3, se aprecia claramente que en los dos cursos existe una clara variedad de tipología, aunque con un predominio cuantitativo de las iconográficas respecto a las textuales (las segundas en total, muy por encima de las gráficas y cartográficas). Este peso de las fuentes iconográficas revela, a nuestro juicio, la gran riqueza visual de los recientes manuales. Una variedad que no se aprecia respecto a la naturaleza de las fuentes, ya que se constata el claro predominio de las fuentes primarias sobre las fuentes secundarias, y lo más relevante, dentro de estas, la práctica ausencia de fuentes secundarias textuales (solo aparecen tres en manuales de Santillana), es decir, de fragmentos seleccionados y debidamente adaptados de ensayos o publicaciones de investigación histórica. Las fuentes secundarias existentes son exclusivamente gráficas o cartográficas como apoyo complementario al resto. Esta doble realidad (peso de las fuentes primarias y exclusión de textos historiográficos) revela, a nuestro juicio, una nota común de los manuales escolares para el periodo seleccionado: la pauta de aprendizaje con fuentes históricas se prioriza en el análisis directo de las primarias huyendo de las interpretaciones historiográficas, y menos aún de la presencia de debates o visiones contrapuestas. Esto muestra que la multiperspectividad o el debate no se contemplan en los libros de texto, ya que el relato del pasado recae en la única interpretación de la historia posible, que es la aportada por el texto académico del manual (parte central y mayoritaria en el cuerpo de los libros de texto, recordemos). La ausencia de fuentes historiográficas textuales incluso se constata en los ejemplares de 2.º de Bachillerato y contrasta con la presencia de estas en los exámenes externos (pruebas de la EBAU). Ciertamente es que sí están presentes en otras unidades o temas, pero siempre de forma abrumadoramente minoritaria respecto a las fuentes primarias.

La segunda tendencia evidenciada en la tabla 3 es el desigual uso didáctico de las fuentes. Un hecho relevante es que, como ya hemos señalado anteriormente, la inclusión de más fuentes históricas no supone automáticamente que todas sean utilizadas en actividades, en los ejemplares tanto de 4.º de ESO como de 2.º de Bachillerato. Los manuales incluyen fuentes que no son utilizadas como documentos de trabajo, aunque su porcentaje es tres veces menor en 2.º (donde se emplean el 75 % de las fuentes) que en 4.º (donde únicamente se apela en actividades al 36 %). Claramente, el aprovechamiento didáctico en 2.º de Bachillerato es mayor por la presión ejercida por la prueba externa (EBAU), aunque se margina el aprendizaje del uso didáctico de fuentes en la ESO, por lo que se pierde una oportunidad formativa fundamental a nuestro juicio. La existencia de fuentes históricas no utilizadas didácticamente es singularmente relevante para las fuentes primarias iconográficas, buena parte de las cuales cumplen una mera función ilustrativa o decorativa (36 de

las 38 para 4.º ESO y menos en 2.º de Bachillerato, 25 de las 38). Así, las imágenes juegan un papel secundario al margen del proceso de aprendizaje inducido en el manual, una tendencia ya constatada en investigaciones anteriores que confirma el déficit en alfabetización visual de los manuales de historia. De hecho, el aprendizaje del trabajo con fuentes se prioriza en las fuentes primarias textuales, la práctica totalidad de las cuales son objeto de uso didáctico, tanto en 4.º de ESO (14 de las 17) como en 2.º de Bachillerato (26 de las 28). Esta situación deriva de una clásica tendencia a restringir el examen de fuentes a las pautas de un «comentario de texto», terminología a nuestro juicio didácticamente inapropiada, pues, a ojos del alumnado, iguala el examen de textos históricos a perfiles de trabajo presentes en las materias lingüísticas (castellano o valenciano), a las que priva de la potencialidad del término *fuentes históricas* (textual, iconográfica). No pocos docentes vinculan el uso de fuentes única y exclusivamente al perfil de «comentarios de textos» como dinámica y terminología, siendo esta quizás una de las realidades a las que responden, en cuanto que demanda mayoritaria, los libros de texto de historia de las grandes editoriales, marginando las imágenes como fuentes y priorizando los textos.

En definitiva, aunque los libros de texto de historia reciente de España incluyan más fuentes históricas que los de otros periodos, se evitan las fuentes textuales historiográficas, así como los relatos alternativos al dominante en el texto académico de los manuales y no se utilizan todas las presentes en acciones de aprendizaje, marginando las iconográficas y priorizando las textuales. Si se pretende fomentar un aprendizaje más profundo del alumnado en los parámetros del pensamiento histórico, todas las fuentes históricas deberían aparecer como documentos de trabajo, tanto textos historiográficos, enseñando la diversidad interpretativa del conocimiento histórico, como fuentes iconográficas, permitiendo una correcta alfabetización visual e introduciendo equilibradamente acciones de aprendizaje que combinen textos e imágenes. Más aún, las fuentes históricas deberían equilibrarse con los textos académicos (textos de los autores del manual) para fomentar secuencias de construcción de aprendizajes del alumnado y establecer que sea capaz de llegar a conclusiones a partir del examen de fuentes diversas, a redactar sencillos ensayos sobre qué se va trabajando y finalmente sobre a qué conclusiones llegan; en suma, estimulándolos a crear conocimiento y no únicamente a acumular o memorizar información ya dada.

Este enfoque es el que se aprecia al observar un libro de texto inglés, como se puede ver en el capítulo dedicado a analizar el caso del voluntario escocés en las Brigadas Internacionales que anteriormente hemos comentado. Es cierto que esta dinámica de trabajo constructivista es claramente más costosa y lenta, pero no por ello se debe excluir en la estructura y recursos presentes en los manuales de historia

reciente de España que, por sí mismos, restan posibilidades a esta. Solo la editorial Vicens Vives introduce explícitamente de forma ocasional esta dinámica de trabajo, en concreto en los minoritarios epígrafes que hemos destacado anteriormente (tabla 1) por el planteamiento de cuestiones que resolver por parte del alumnado, precisamente a partir del análisis de diversas fuentes. Es posible que esta presencia escasa en los manuales sea producto de la atención que las grandes editoriales prestan a la propia demanda del profesorado: resulta escaso el papel real que estas secuencias de aprendizaje constructivista juegan en las prácticas de aula del grueso del profesorado por múltiples factores, especialmente por tradiciones de trabajo consolidadas y, en 2.º de Bachillerato, por la presión existente para abordar todo el contenido curricular al haber una prueba externa.

LA COMPLEJIDAD COGNITIVA DE LAS ACTIVIDADES: ¿LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS POR EL ALUMNADO, DINÁMICA DOMINANTE O MARGINAL EN LOS LIBROS DE TEXTO?

A la luz de los dos primeros marcadores examinados en los libros de texto de historia reciente de España (una cuasi nula formulación de problemas de aprendizaje y un irregular uso didáctico de las fuentes históricas, priorizando textuales y marginando iconográficas), no podemos deducir que exista un enfoque metodológico en los manuales que se base en la construcción de conocimientos históricos, tal y como postula el paradigma del pensamiento histórico. No obstante, todavía nos queda un último marcador que examinar, ya que es posible que, aunque el manual no esté organizado globalmente en ese enfoque, sí pueda disponer de actividades que planteen itinerarios de aprendizaje desde niveles cognitivos más básicos hasta niveles más complejos, ofreciendo al profesorado un abanico de actividades que, aunque sea de forma aislada, enriquezcan el proceso de aprendizaje histórico del alumnado. Esto permitiría que el profesorado pudiera seleccionar las pertinentes actividades y sus recursos con el fin de enriquecer el aprendizaje de sus estudiantes. Cabe examinar si existe esa posibilidad en los manuales, cuestión que podemos comprobar si analizamos dos aspectos en concreto en los libros de texto.

En primer lugar, el nivel de complejidad en el uso y procesamiento de la información, esto es, el nivel cognitivo que plantean las actividades presentes en los libros de texto. En este aspecto sería deseable que, respecto a cursos inferiores, los manuales de 4.º de ESO y los de 2.º de Bachillerato presentasen actividades con niveles elevados de complejidad cognitiva, es decir, actividades que induzcan al

alumnado a utilizar la información disponible en los recursos de trabajo (sea el texto académico del manual o fuentes históricas) para crear conocimientos redactando sencillos ensayos, frente a acciones de niveles inferiores de complejidad cognitiva, como localizar y repetir información (nivel bajo) o comprender y parafrasear información (nivel medio).

En segundo lugar, especial relevancia tiene conocer cómo se utilizan las fuentes históricas en las actividades que apelan a estas. Si se sobrepasa un uso descriptivo y algorítmico de las fuentes –equivalente a localizar la naturaleza y tipología de estas y a extraer sus ideas clave, comprendiendo y sintetizando su información–, apostando por un uso heurístico y creativo de ellas –equivalente a estrategias creativas y relacionales para interrogar las fuentes, que ayude a relacionar conocimientos históricos previos del estudiante con información presente en estas, activando así inferencias–. Este nivel más complejo de uso de las fuentes supone enseñar a los estudiantes a crear y comunicar una narrativa o ensayo histórico, en cuanto que textos expositivos o argumentativos donde se relaciona la explicación de un problema o interrogante que resolver vinculado a las fuentes, con inferencias o pruebas obtenidas de su previa lectura histórica, así como de información contextual histórica o de los propios recursos discursivos disciplinares del estudiante. En esta perspectiva sería deseable que los niveles detectables en las actividades de 4.º de ESO (curso final de la educación secundaria obligatoria) se superasen claramente en las actividades de 2.º de Bachillerato, confirmando la existencia de un aumento de complejidad en las pautas de enseñanza-aprendizaje históricos.

Para examinar todas estas cuestiones nuevamente analizaremos las unidades ya citadas de 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato de las editoriales Santillana y Vicens Vives. Nos interesa comprobar si las tendencias documentadas al respecto en investigaciones previas con manuales de 2008-2012 han cambiado con los manuales más recientes de 2016.

En la tabla 4 recogemos los datos obtenidos una vez realizado dicho análisis. Por un lado, hemos cuantificado todas las actividades presentes en las unidades de historia reciente de España seleccionadas de los libros de texto, valorando su nivel de complejidad cognitiva (niveles bajo, medio y alto). Por otro lado, nos hemos centrado en las actividades que apelan a fuentes históricas en esas mismas unidades, verificando si se realiza un uso descriptivo o algorítmico (nivel bajo-medio) o un uso heurístico creativo (nivel alto).

TABLA 4.
*Niveles de complejidad cognitiva en el conjunto de actividades
 y en las actividades con fuentes históricas en libros de texto de historia reciente de España*

Niveles cognitivos del conjunto de actividades (4.º de ESO)		
<i>Nivel cognitivo</i>	<i>N.º</i>	<i>Porcentaje</i>
Nivel bajo	77	70 %
Nivel medio	25	22,7 %
Nivel alto	8	7,3 %
Total	110	100,0 %
Niveles cognitivos en actividades con fuentes. 4.º de ESO		
Nivel bajo-medio: descriptivo y algorítmico	39	90,6 %
Nivel alto: heurístico creativo	4	9,4 %
Total	43	100,0 %
Niveles cognitivos del conjunto de actividades. 2.º de Bachillerato		
Nivel bajo	65	72,2 %
Nivel medio	19	21,1%
Nivel alto	6	6,6 %
Total	90	100,0 %
Niveles cognitivos en actividades con fuentes. 2.º de Bachillerato		
Nivel bajo-medio: descriptivo y algorítmico	48	88,8 %
Nivel alto: heurístico creativo	6	11,2 %
Total	54	100,0 %

Fuente: unidades de 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato en Santillana y Vicens Vives.

Los datos obtenidos son reveladores de dos tendencias claras, que ya tuvimos ocasión de constatar en libros de texto de 4.º de ESO y de 2.º de Bachillerato en ediciones de 2008-2012 y que ahora se confirman. Por un lado, el abrumador predominio de las actividades de nivel cognitivo bajo, que se sitúan en torno a un 70 %, seguidas de las de nivel medio –en torno a un 20 %–. Por otro lado, que no existe una variación significativa en términos de aumento de la complejidad cognitiva entre 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato ni en el conjunto de actividades ni en aquellas vinculadas a fuentes. En cierta medida, los niveles de las actividades permanecen estables a pesar de una diferencia de dos cursos académicos. Particular relevancia tiene esta estabilidad de nivel cognitivo en las actividades con fuentes históricas, ya que hubiera sido deseable que en 2.º de Bachillerato aumentase la complejidad de uso didáctico de estas, dada la existencia de una prueba externa (EBAU de Historia) que en el ámbito valenciano apela al análisis de dos fuentes históricas mayoritariamente textuales.

Un aspecto clave, asimismo, es que la progresiva introducción de actividades que apelan a recursos tecnológicos en los mismos libros de texto no ha llevado aparejado un aumento de esa complejidad, sino todo lo contrario. Tal y como hemos comprobado en otros trabajos, las actividades de este periodo incitan a la búsqueda en internet o dan ya el resultado en la propia pregunta o no introducen pautas ni mecanismos de selección de información en red. Esto lleva a una búsqueda web sin criterio ni filtro y a que los contenidos obtenidos no se trabajen ni se contrasten.

Para hacernos una idea clara de a qué perfil de acciones de aprendizaje nos estamos refiriendo, consideramos pertinente aportar ejemplos ilustrativos tanto de los niveles bajo-medios (en el uso de fuentes, nivel descriptivo y algorítmico) como del nivel alto (en el uso de fuentes, nivel heurístico creativo).

Como ejemplo de las hegemónicas actividades de nivel bajo en un manual de 4.º de ESO veamos la siguiente. Apelando a un texto académico (de los autores del manual) titulado «El aumento de la oposición», donde se detallan los actores de oposición al régimen franquista, se formula la siguiente actividad: «Enumera los diferentes grupos sociales y políticos implicados en la lucha antifranquista a partir de 1960». Se trataría de una actividad que demanda la mera localización y reproducción de información: exige que el alumnado simplemente encuentre dichos colectivos de forma visual en el texto académico, cuando están destacados en párrafos aparte e incluso con negritas en sus nombres. No se exige esfuerzo alguno de comprensión ni deducción sobre qué suponía esa oposición, únicamente «cortar y pegar» información.

Como ejemplo de actividad con uso descriptivo o algorítmico (nivel bajo-medio) con fuente histórica en libro de texto de 2.º de Bachillerato, sirva el siguiente: a partir de un breve fragmento del Manifiesto de Lausana (19 de marzo de 1945) de Juan de Borbón, se solicita dos cuestiones al alumnado: «¿Qué idea tenía don Juan de Borbón del Franquismo? ¿Qué medidas proponía frente a la dictadura de Franco?». Dichas cuestiones implican solo localizar, sintetizar y resumir las ideas principales de dicho documento, ideas ya diferenciadas en los propios párrafos del documento (en el primero dicho personaje descalifica a Franco por su concepción totalitaria del Estado y en el segundo propone una monarquía constitucional). En esta actividad ya se requiere que el alumnado vaya más allá de localizar y reproducir, dado que se le exige que sintetice y explique con sus palabras las ideas del texto. Pero no se le solicita, como se haría en actividades de un nivel heurístico o creativo, redactar unas conclusiones sobre qué implicaciones tenían para la dictadura de Franco esas propuestas, exigiendo que se relacione las ideas de dicha fuente con la información que extraer de otras fuentes sobre el contexto del final de la Segunda Guerra Mundial y la derrota del Eje.

Frente a este perfil de actividades de niveles bajo y medio, que recordemos son mayoritarias, contrastan aquellas de nivel más complejo, que como hemos visto no alcanzan ni el 6-7 % del total de las formuladas. Sirvan dos muestras de ejemplo. En un manual de 4.º de ESO se solicita al alumnado, previa lectura de varias fuentes sobre la condición de las mujeres durante la dictadura franquista (textos académicos y fragmentos del Código Civil de 1958, de la *Enciclopedia elemental de la sección femenina* de 1957 y del *Manual de economía doméstica* de 1958), la siguiente actividad: «Con la información de los documentos disponibles, confecciona una tabla en la que compares la situación y los derechos actuales de las mujeres y los que tenían bajo el régimen franquista». Como se aprecia, se demanda extraer conclusiones y sintetizar información de fuentes diversas, identificando ámbitos de situación de las mujeres durante la dictadura y confrontándolos con el contexto actual mediante la creación de una tabla comparativa. La comprensión del contexto actual y el examen paralelo de fuentes diversas exige un esfuerzo de relación pasado-presente en el que se diseña y crea un producto nuevo materializado en dicha tabla.

Un ejemplo final en esta línea. En otro manual de 2.º de Bachillerato se solicita a los estudiantes, tras analizar fuentes sobre los exiliados políticos durante el primer franquismo, la siguiente actividad: «¿En el mundo actual los refugiados políticos se hallan en una situación parecida a los exiliados republicanos? Busca información y pon ejemplos. Indica los problemas que deben afrontar para huir de sus países, llegar a sus lugares de destino y ser acogidos con el estatus de refugiados». Como se aprecia, de nuevo se parte de la lectura y examen de fuentes diversas: textos académicos y fuentes sobre el exilio republicano (fuentes secundarias en forma de tablas sobre la cualificación y profesiones de los exiliados y su cuantía, y fuente primaria iconográfica en una fotografía del campo de refugiados de Argeles-sur-Mer). Se exige realizar inferencias sobre los problemas y las condiciones de los refugiados del franquismo, información que deben comparar con la que el alumnado busque de los actuales refugiados políticos. A partir de todo ello deben comparar similitudes y dos contextos relacionando pasado-presente.

De nuevo, como contraste, comparemos los niveles cognitivos detectables en el libro de texto inglés sobre historia del siglo XX. Vemos claramente una situación inversa a los manuales españoles. La práctica totalidad de las acciones de aprendizaje existentes en los diferentes capítulos y epígrafes del manual inglés tienen un nivel cognitivo alto y derivan de una pauta común desplegando una estructura constructivista de aprendizaje histórico: la propia titulación de las actividades («enquiry step» como «pasos de indagación») es relevante en el itinerario de aprendizaje, relacional y creativo. Parten de una formulación de preguntas e ideas previas sobre el problema

que resolver («Enquiry step 1. First evidence: asking questions», a partir del examen de fuentes generalmente primarias e iconográficas), y desde ahí van resolviéndose más pasos de indagación con fuentes que exigen obtener inferencias en forma de evidencias o pruebas («Enquiry step 2: suggesting an answer», «Enquiry step 3a: developing your answer», «Enquiry step 3b: developing your answer»); para finalmente llegar a la conclusión, en la que deben redactar el informe que da respuesta al interrogante que da título al capítulo («Enquiry step 4: concluding your enquiry»). Semejante estructura revela un hecho contrastado totalmente diferente de la realidad española y valenciana: buena parte del profesorado y del alumnado inglés, al menos el que trabaja con editoriales más constructivistas como la seleccionada, está formado y habituado a esa pauta de enseñanza y aprendizaje de la historia escolar de naturaleza activa y claramente competencial, en competencias de pensamiento histórico.

La realidad de la historia escolar valenciana y española no implica que en las aulas determinados docentes no desplieguen ese enfoque metodológico, claramente de cambio y mejora en la calidad de los aprendizajes del alumnado. Este enfoque no está ausente de las aulas. De hecho, ya existe una tradición de grupos valencianos de innovación didáctica en historia escolar que ha publicado materiales basados en este enfoque, como el extinto grupo Kairós o el todavía activo grupo Gea-Clío. Ahora bien, el porcentaje de docentes que globalmente asume ese enfoque en toda su práctica de aula no es lo suficientemente mayoritario como para provocar un cambio en la demanda en los libros de textos de las grandes editoriales. Quizás esa sea la razón por la que una sola editorial (Vicens Vives) y en unos epígrafes concretos, pero no en su estructura global, introduzca algunas vías en este enfoque. Y quizás esa sea la razón también de la escasa presencia, claramente aislada y minoritaria, de actividades de niveles mayores de complejidad, y especialmente de actividades que exigen análisis más profundos de las fuentes históricas (relacionando contextos, usando información previa o interrelacionando evidencias de otras fuentes, también digitales), con el fin de obtener inferencias y construir argumentaciones o explicaciones basadas en pruebas, usando precisamente las fuentes. Ante esta realidad, la existencia de una prueba externa de historia (EBAU de Historia) que apela a dos fuentes históricas (mayoritariamente textuales) no es una presión suficiente para mejorar los aprendizajes del alumnado ni para cambiar las estructuras y tendencias hegemónicas en los libros de texto de historia. Las investigaciones sobre los niveles de aprendizaje competencial en el uso de fuentes de alumnado de 2.º de Bachillerato en la prueba EBAU, basadas en el estudio de los exámenes relativos a la materia Historia de España, confirman que pocos alcanzan los niveles más complejos, precisamente porque estos no se trabajan en el aula ni en el último curso de Bachillerato y, sobre

todo, porque no se introducen de forma progresiva desde cursos inferiores, como sí ocurre, por ejemplo, en el ámbito inglés.

CONCLUSIÓN

En definitiva, hemos podido constatar que los manuales escolares de historia se aferran, también en el tratamiento de la historia reciente de España, a una tradición cuasi secular: la de presentar un discurso cerrado de síntesis de contenidos, en forma de textos académicos que se deben «estudiar», es decir, memorizar e intentar reproducir por el alumnado, acudiendo de forma aislada al «comentario de textos históricos» (antes que a imágenes), comentarios que antes que para construir conocimientos sirven para ilustrar o decorar el contenido discursivo académico preexistente en el manual escolar. Esta práctica de aula en la historia escolar todavía sería dominante por múltiples factores que no entraremos a desgranar, a pesar de los cambios curriculares y el despliegue de nuevos términos en las leyes educativas, en una suerte de nomenclaturas nuevas que suceden como «ingeniería curricular». Sin duda, un sector del profesorado trabaja enfoques alternativos como el aquí defendido y ejemplificado con un libro de texto inglés. Sin embargo, la existencia de esa práctica dominante es la demanda mayoritaria y, por tanto, condiciona la oferta aportada por los libros de texto de las grandes editoriales, como acabamos de constatar en las dos editoriales españolas más difundidas en el ámbito de la historia y, a menudo, con mayor riqueza de actividades y recursos.

Si queremos apostar por mejorar el aprendizaje histórico de nuestro alumnado, en aras de una formación en ciudadanía crítica, en la que se trabajen las competencias de pensamiento histórico no como nuevo paradigma positivista sino como potente herramienta de formación en pensamiento crítico, urge cambiar la demanda, es decir, mejorar la formación inicial y permanente del profesorado de historia. Una mejora formativa que no solo pasa por una actualización historiográfica para formular problemas de aprendizaje próximos a la actual historiografía y con suficiente potencial crítico para abordar contenidos como la Segunda República o la Transición. Esa mejora formativa también debe potenciar una mejor educación histórica del profesorado, incluyendo su dimensión de conocimiento disciplinar a nivel epistemológico y conocimiento didáctico-disciplinar en cuanto a competencias de pensamiento histórico. En suma, una sólida convicción teórico-práctica en lo que supone enseñar y aprender historia que debe ser mucho más que consumir y reproducir contenidos de un relato cerrado, que busque introducir al alumnado en la indagación crítica sobre problemas

socialmente relevantes del pasado reciente de España. En esta línea, por desgracia, no caminan los actuales libros de texto y su oferta en enfoque metodológico y recursos. Confiamos en futuras ediciones y, sobre todo, en cambiar la demanda con una mejor formación del profesorado, verdadero sujeto clave capaz de interpretar críticamente las propuestas de los libros de texto, aprovechando y ampliando sus fuentes o reformulando de forma más rica sus actividades.

PARA SABER MÁS

- BEL, Juan Carlos (2017): «Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo», *Revista de Educación* 377, pp. 82-112. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354.
- BEL, Juan Carlos y Juan Carlos COLOMER (2018): «Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales», *Revista Brasileira de Educação* 23, pp. 1-23. DOI: 10.1590/S1413-24782018230082.
- BEL, Juan Carlos, Juan Carlos COLOMER y Rafael VALLS (2019): «Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares», *Educación XXI* 22(1), pp. 353-374. DOI: 10.5944/educXXI.20008.
- COLOMER, Juan Carlos, Jorge SÁIZ y Rafael VALLS (2018): «Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de Historia: nuevos materiales y viejas rutinas», *Ensayos, Revista de La Facultad de Educación de Albacete* 33(1), pp. 53-64. DOI: 10.18239/ensayos.v33i1.1740.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique (2022): «La memoria histórica en la escuela», *Hispania* 82(271), pp. 547-571. DOI: 10.3989/hispania.2022.016.
- FUERTES, Carlos y Mélanie IBÁÑEZ (2019): «La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 37, pp. 3-18. DOI: 10.7203/dces.37.12528.
- FUSTER, Carlos (2018): «Niveles de desarrollo de pensamiento histórico y narrativo en alumnos de 2º Bachillerato: un modelo conceptual y metodológico», en VV. AA.: *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 77-88.
- LÉVESQUE, Stéphane y Penney CLARK (2018): «Historical Thinking. Definitions and educational applications», en Scott Alan Metzger y Lauren McArthur (eds.):

- The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Hoboken, John Wiley and Sons, pp. 119-148.
- SÁIZ, Jorge (2011): «Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO», *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* 25, pp. 37-64, en línea: <<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2361/1917>> (consulta: 5/12/2022).
- SÁIZ, Jorge (2013): «Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 27, pp. 43-66. DOI: 10.7203/DCES.27.2648.
- SÁIZ, Jorge (2014): «Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico», *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29(1), pp. 83-99. DOI: 10.18239/ensayos.v29i1.503.
- SÁIZ, Jorge (2022): «¿Es posible formar futuros docentes en pensamiento histórico?», en David Parra y Xosé Manuel Souto (eds.): *El profesorado como agente de cambio*, València, Nau-Llibres, pp. 219-236.
- SÁIZ, Jorge y Juan Carlos COLOMER (2014): «¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad», *CLIO. History and History Teaching* 40, en línea: <<http://clio.rediris.es/n40/articulos/saizycolomer2014.pdf>> (consulta: 5/12/2022).
- SÁIZ, Jorge y Jesús DOMÍNGUEZ (2017): «Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria», en Ramón López Facal, Pedro Miralles, Joaquín Prats y Cosme Gómez (coord.): *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, Barcelona, Graó, pp. 23-48.
- SEIXAS, Peter y Tom MORTON (2013): *The big six historical thinking concepts*, Nelson, Toronto.
- VALLS, Rafael, David PARRA y Carlos FUERTES (2017): «Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español», *Clio & asociados* 25, pp. 8-21, en línea: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8625/pr.8625.pdf> (consulta: 5/12/2022).

* Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00) financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa; y del grupo de investigación de la Universitat de València SOCIAL(S) (GIUV2015-217).

PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE DE ESPAÑA

Néstor Banderas Navarro

Universitat de València
IES Clot del Moro-Sagunt

Las prácticas docentes constituyen uno de los campos prioritarios de la investigación en didáctica de las ciencias sociales, dado que, más allá de los problemas del currículo y de los libros de texto, la clave última de lo que aprende efectivamente el alumnado está en lo que hacen los docentes, quienes reinterpretan la normativa y los manuales condicionados por una serie de representaciones y saberes. Así, a lo largo de estas páginas trataremos de acercarnos, desde el punto de vista del profesorado, a sus prácticas concretas cuando abordan contenidos referentes al arco cronológico de 1931 a 1982. Este periodo se inició en España con la conquista de la democracia en el periodo de entreguerras, destruida en una guerra que consolidó una larga dictadura represora. Tras el final del régimen dictatorial se recuperó un sistema parlamentario nacido tras una transición escasamente modélica. Son contenidos que constituyen un pasado traumático, un pasado que no acaba de pasar y que suscita no solo una controversia a nivel político y social, sino también a nivel educativo. A nuestro parecer, el tratamiento consciente de este pasado se torna en un deber profesional con el fin de contribuir a la construcción de una ciudadanía democrática y crítica.

Con la finalidad de acercarnos a lo que ocurre en el aula y poder ofrecer un conjunto de reflexiones que animen a mejorar las prácticas docentes, desarrollaremos una serie de ideas fruto del análisis de tres fuentes: entrevistas a 16 docentes

valencianos de Geografía e Historia en activo, enmarcadas en la realización de una tesis doctoral en curso; una encuesta a 74 docentes participantes en el curso «Herramientas didácticas para trabajar la memoria democrática en las aulas» realizado en 2019 del Centro de formación, innovación y recursos educativos de la Comunitat Valenciana (CEFIRE); y, por último, el estudio de diferentes experiencias didácticas publicadas en las principales revistas de didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años.¹

A partir del análisis de estas distintas fuentes abordaremos, en un primer apartado, la centralidad del docente como agente activo en las aulas en su papel como intelectual transformador que interpreta el currículo, vence diversas dificultades y toma decisiones en torno a la priorización —o no— de periodos clave para la formación ciudadana como los que nos ocupan. En un segundo apartado, nos referiremos a los contenidos concretos que son seleccionados de manera más habitual para el periodo 1931-1982, atendiendo también a aquellos contenidos experimentales o marginales, para indagar en las posibilidades de transformación curricular. Por último, en el tercer apartado realizaremos una aproximación a las diferentes metodologías docentes y recursos que están presentes en las aulas a la hora de abordar la Segunda República, la Guerra Civil, el franquismo y la Transición, poniendo énfasis en aquellas que consideramos que contribuyen en mayor medida a una didáctica crítica y transformadora.

EL PROFESORADO ANTE LA HISTORIA RECIENTE DE ESPAÑA

Sin duda, el profesorado de Historia en la educación secundaria es un agente activo clave que debe ejercer su autonomía para, entre otras cuestiones, priorizar el tratamiento de periodos clave para la formación ciudadana, como la conflictiva historia reciente de España. En relación, resulta fundamental como punto de partida repasar toda una serie de factores que en ocasiones actúan como obstáculos condicionando sus prácticas y que debemos problematizar con el objetivo de vencerlas y poder realizar un abordaje crítico de la Segunda República, la Guerra Civil, el franquismo o la Transición.

1. Las principales publicaciones analizadas en el periodo 1996-2021 han sido las siguientes: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Clío. History and History teaching, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Cuadernos de Pedagogía, El Futuro del Pasado, Panta Rei. Revista digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*; así como las actas de los congresos de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).

Como se observa en un número importante de docentes entrevistados, existen factores que dificultan un tratamiento en profundidad y atento a las aristas más complejas y conflictivas del arco temporal de 1931-1982 en las aulas, siendo una de ellas la realidad de un currículo extenso distribuido de forma cronológica. Las pruebas de la EBAU, que en el ámbito valenciano se vienen adscribiendo a la historia contemporánea, e incluyen con frecuencia una pregunta sobre estos periodos, pueden facilitar el tratamiento en 2.º de Bachillerato de este periodo, y llegar, aun de forma muy superficial, en muchos casos hasta la Transición, ya que se concibe como deber profesional preparar con garantías al alumnado para el éxito en las pruebas. No ocurre lo mismo en 4.º de ESO, curso en el que, como apuntan diferentes investigaciones, se produce en mayor medida una priorización de los contenidos de la historia de Europa, aduciendo que los de España serán estudiados en bachillerato. Se produce así un claro agravio comparativo para aquel alumnado que no opta por cursar bachillerato, sumado al del porcentaje de jóvenes que abandonan el sistema educativo antes de llegar al final de la ESO o cursan esta etapa por otras vías. Si a esta situación se le une el escaso tratamiento de la historia reciente en Educación Primaria, la realidad es que una parte importante de los jóvenes acaba su formación sin tener un conocimiento riguroso de todo ello.

El escaso o insuficiente tratamiento del pasado traumático se puede explicar también por un factor que, a nuestro juicio, resulta clave: la formación disciplinar docente del profesorado de secundaria. Esta, de hecho, puede actuar como un factor limitante que influye en qué tipo de historia reciente se enseña. Una parte importante del profesorado actual accedió al cuerpo profesional en los años ochenta, sin haber estudiado contenidos históricos referidos a la dictadura franquista ni a la Transición. Ello no permite al profesorado reconsiderar las propias prácticas o cuestionar los discursos transmitidos por los manuales escolares que, como se ha visto en los capítulos previos, siguen teniendo importantes carencias en forma de silencios, falta de actualización o un planteamiento escasamente orientado a la adquisición de habilidades de pensamiento histórico. El rejuvenecimiento de las plantillas docentes que se está llevando a cabo en los últimos años puede hacernos pensar que estos problemas se han superado, aunque la realidad es más compleja y los cambios más recientes han favorecido una clara regresión. Así, más allá de la total ausencia en los grados de Historia del Arte o Geografía y Medio Ambiente, el grado de Historia de la UV relega la historia de la España reciente a una asignatura optativa que solo cursa alrededor de un tercio de los estudiantes, en claro contraste con la extinta licenciatura de Historia, que, en su último plan de estudios, incluía la obligatoria Franquismo, transición y democracia en España. En conjunto, la

formación historiográfica recibida sobre la historia reciente es valorada de manera insuficiente por el profesorado, algo que se acentúa mucho más cuando se les pregunta acerca de su formación didáctica sobre este mismo tema. La autoformación mediante lecturas o la asistencia a cursos oficiales de formación continua –no siempre valorados positivamente por parte de los docentes por su falta de calidad– se tornan en alternativas necesarias para obtener los conocimientos básicos en torno a un periodo complejo de la historia de España en constante actualización historiográfica.

A las dificultades derivadas del tiempo, del currículo, de la formación y de los libros de texto se añaden otras, centradas en la conflictividad que suscitan estos temas. El consenso sobre la Guerra Civil o sobre qué hacer con los restos de la dictadura franquista es escaso desde el punto de vista político, y existen importantes posturas contrarias a legislar en términos de memoria democrática por parte de partidos de derecha y extrema derecha. El profesorado detecta este grado de controversia en el aula por medio de prejuicios del alumnado verbalizados en las aulas –en muchos casos provenientes del ámbito familiar o del consumo de discursos mediáticos en las redes sociales–, así como también por gestos cuando se abordan estos temas e, incluso, acusaciones de adoctrinamiento. En estas declaraciones de una docente podemos observar la conflictividad que siguen suscitando estos contenidos:

La història, quant més contemporània és i quant més propera a l'alumnat és, més conflictiva. Si nosaltres estem donant la història contemporània d'Espanya del segle XX... més conflictiva. Per exemple, l'Holocaust. L'Holocaust no és un tema conflictiu. [...] Tots se fiquen la bandera contra l'Holocaust. Ah, no parles de camps de concentració en l'Espanya de Franco que, a pesar que van ser coetanis i que van ser sobre familiars nostres [...] ahí ja està fent política, segons els alumnes o alguns alumnes. Clarament, quant més propera està a l'alumne o bé per espai o bé per temps, més conflictiva (P16).

La atmósfera escolar puede actuar, por tanto, como limitante en el tratamiento de estos temas. En ocasiones, la naturaleza confesional católica del centro ha contribuido a no poner el foco en la historia reciente de España o hacerlo de modo más superficial. Aunque no se puede generalizar, dado que existen importantes ejemplos de lo contrario, este hecho puede influir y desembocar en ejercicios de autocensura para evitar problemáticas con la empresa titular del colegio, como se observa en este ejemplo: «Claro, aquí en este colegio hay un mártir del 36, que era un jesuita que mataron. Si yo me pongo a hablar de fosas comunes, me voy a Paterna [...] yo me los traería encantado, pero uf» (P11).

Sin embargo, lo cierto es que también se pueden generar circunstancias en la esfera escolar que lleven a priorizar estos temas, existiendo un conjunto importante de centros que llevan a cabo proyectos educativos centrados en la recuperación de la memoria oral de las familias del alumnado u otras actividades como salidas de campo que tratan estas cuestiones, centros que a menudo se agrupan en torno a iniciativas como la Xarxa d'Educació i Memòria (XEIM), que en el ámbito valenciano pretende promover la formación continua y el intercambio de experiencias y materiales entre centros y docentes. Y lo cierto es que, al margen de dificultades derivadas de la atmósfera escolar, la cultura institucional predominante en cada centro, el currículum, los manuales o las carencias formativas, son muchos los docentes que apuestan por priorizar un tratamiento crítico y en profundidad de la historia reciente de España. Ciertamente, para muchos docentes enseñar periodos como la Guerra Civil o la dictadura franquista es un deber profesional en tanto que resultan contenidos clave para formar al alumnado que accederá a la ciudadanía completa, y promover valores democráticos y un mayor interés por su presente mediante el abordaje de temas candentes en los medios de comunicación y que contribuyen a explicar la sociedad en la que viven. En definitiva, que apuestan por priorizar la historia reciente de España en relación con su concepción de las finalidades de la historia escolar, considerando, como este docente, la centralidad del saber histórico en la comprensión y la transformación del mundo:

El estudio de la historia siempre lo he tomado a partir de lo que señalaba Fontana para los historiadores, yo siempre he hecho mía esa función de la historia como base para un proyecto de futuro. Entonces yo he visto la educación y la formación histórica particular como una actividad política, yo creo que es de lo más político que se puede hacer fuera de la política, y por tanto que está incardinada en comprender los fundamentos y el funcionamiento y los porqués del mundo que viven los chavales (P14).

En coherencia con estas finalidades, sería deseable que el profesorado asumiera un posicionamiento coherente con la enseñanza de la materia de Historia que, a nuestro juicio, debe transitar la dirección de lo que, en la tipología sintetizada por López Facal y Santidrián, se denomina una actitud de «imparcialidad comprometida». Desde esta posición, el profesorado debe optar por tratar cuestiones candentes o conflictivas en el aula, manifestando claramente sus puntos de vista, pero tratando, al mismo tiempo, de crear en el aula un ambiente que permita el contraste de opiniones diversas. Consideramos que esta es la opción más realista, atendiendo a la imposibilidad de presentarse como neutral ante circunstancias históricas que tienen

que ver con el cumplimiento de los derechos básicos de la persona humana. De esta forma, no solo se actuaría por parte del docente de manera honesta, sino que se desarrollaría la capacidad del alumnado de construir opiniones críticas que pudieran contrastar en el aula, algo que los preparará, sin duda, para construir pensamientos divergentes en la esfera social. La escuela, en definitiva, no puede ni debe ser neutral y, aunque deben respetarse ideas y opiniones legítimas, no puede manifestarse dubitativa ante circunstancias que atenten contra los derechos humanos. En este sentido, el abordaje del pasado traumático en las aulas a partir de la investigación histórica se torna como algo fundamental. No tratar estos temas o hacerlo de modo superficial es también una opción, mientras que hacerlo de forma decidida para abordar procesos que permiten la comprensión del presente es una responsabilidad central del profesorado, como señala el siguiente docente: «Todos los que vengan de la escuela positivista y que planteen una historia aséptica, evidentemente, están dejando de lado unos procesos que son fundamentales para entender el presente, con lo cual ya están haciendo política» (P14).

Optar por un modelo docente comprometido con el análisis del mundo actual implica, por tanto, llevar a cabo una estrategia de priorización de la historia reciente de España. Ello, si bien se está comenzando a ver en muchos centros o docentes concretos que tratan de construir proyectos de memoria democrática en que abordan estos contenidos, conviene plasmarlo en programaciones realistas de los diferentes cursos. Programaciones como las que pueden apreciarse en la tabla 1 para los cursos de 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato, que se asemejan a las que implementan aquellos docentes que intentan promover una enseñanza crítica y en profundidad de la historia reciente de España.

Aunque, sin duda, los cursos en los que es posible trabajar de forma monográfica la historia reciente de España son 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato, otros docentes, tal y como hemos comprobado, están llevando a cabo imaginativas formas de abordarla en otros cursos. Por ejemplo, en 1.º y 3.º de ESO, al trabajar los sistemas políticos y los conceptos de *democracia* y *dictadura*. En 2.º de ESO, aprovechando el estudio de la demografía, que permite incluir el exilio o las migraciones interiores y exteriores de los años sesenta y setenta. O en 1.º de Bachillerato, integrando ejemplos españoles a la hora de abordar comparativamente problemáticas del mundo contemporáneo como el establecimiento y las crisis de las democracias o el desarrollo de las dictaduras en la Europa de entreguerras.

TABLA 1.

Ejemplos de programaciones anuales de unidades didácticas para 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato que priorizan el tratamiento de la historia reciente de España

<i>4.º de ESO</i>	<i>2.º de Bachillerato</i>	<i>Trimestres</i>
1. Liberalismo e industrialización: la formación de los Estados liberal-capitalistas 2. Expansión y crítica del capitalismo: movimiento obrero, revolución y guerra	1. La revolución liberal en España (1788-1833) 2. Liberalismo y capitalismo en España (1833-1868) 3. El sexenio democrático (1868-1874)	1.º
3. Democracias en el contexto de los años 30: la Segunda República. 4. Las dictaduras de la Europa de entreguerras a la Guerra Fría: fascismos y franquismo	4. La restauración borbónica y sus crisis (1874-1931) 5. La segunda república española (1931-1936) 6. La guerra civil (1936-1939)	2.º
5. La conquista de la democracia en España: del tardofranquismo a la Transición 6. El mundo actual y los desafíos del siglo XXI	7. La dictadura franquista (1939-1975) 8. Transición y democracia en España	3.º

LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Al hilo del punto anterior y pensando en cómo se traducen las decisiones generales de priorización de la España reciente en las programaciones docentes, ponemos ahora el foco en la selección de los contenidos concretos para abordar estos periodos. Esta resulta una de las tareas fundamentales a la que se debe enfrentar el docente cuando lleva a cabo la tarea de programar, especialmente cuando la normativa actual tan solo ofrece un listado amplio de contenidos, aunque sin una gran concreción o detalle sobre estos. Un currículo extenso implica que el docente deba llevar a cabo decisiones que pasan por ordenar, priorizar y ponderar contenidos, acción que está ligada directamente al posicionamiento docente y a las finalidades que otorga al conocimiento histórico. Renunciar a este tipo de acciones y realizar un seguimiento exclusivamente lineal y enciclopédico de los manuales escolares constituye ya una decisión didáctica que implica, en la mayoría de los casos, no abordar determinados contenidos históricos.

Y es que la tarea de concreción y ampliación de contenidos es llevada a cabo habitualmente por las empresas editoriales al redactar los libros de texto. Estos continúan siendo los recursos más utilizados en las aulas, manuales que, como se señala en el capítulo de Carlos Fuertes en esta misma obra, en el tratamiento del periodo de la historia reciente de España continúan primando la macrohistoria político-institucional y económica. Este tipo de contenidos son los que tienen una mayor tradición cuando se abordan temas como la Guerra Civil o la dictadura franquista. No obstante, es cierto que existen contenidos que podríamos calificar de emergentes, que, con una tradición bastante asentada en la historiografía, comienzan a tener su presencia en las aulas, por medio de las acciones docentes, así como por la renovación de los manuales. Estos contenidos tienen también una presencia muy importante en las experiencias de innovación publicadas en revistas de didáctica de las ciencias sociales durante los últimos veinticinco años, en las que abundan la historia social y sociocultural, la historia social de la política, la historia de la vida cotidiana o la perspectiva de género, enfoques epistemológicos que se aplican al estudio de temas como la represión franquista o la Transición, a menudo en el marco de la propia localidad.

De entre los distintos enfoques epistemológicos emergentes, conviene remarcar la necesaria e insuficiente incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia reciente. La historia de las relaciones de género tiene una tradición asentada en la investigación historiográfica desde los años sesenta del siglo XX, aun así, la presencia de las mujeres en los manuales escolares y en muchas de las prácticas docentes sigue siendo exigua, de baja calidad o basada en generalizaciones y la reproducción de estereotipos sexistas. No siempre se aborda desde el punto de vista de la construcción sociocultural de la diferencia sexual y, como afirman los propios docentes encuestados, se suele reducir a la inclusión de determinadas personalidades femeninas para cada periodo. La falta de formación docente sobre este tema, también verbalizada por muchos docentes entrevistados —«... la visió de gènere, realment he d'entonar un mea culpa [...] no l'he treballat bé» (P16)—, supone en ocasiones reducir la perspectiva de género a una perspectiva macropolítica, abandonando temas absolutamente importantes como las luchas por el sufragio femenino, la represión sexuada o el carácter heteropatriarcal de la dictadura franquista. La formación permanente más formalizada o a través de la lectura de bibliografía especializada o de experiencias didácticas publicadas —que tratan muchas de ellas de trasladar a las aulas la investigación historiográfica— son vías para incluir esta visión holística sobre las relaciones de género. Por citar algunos ejemplos, en estas experiencias didácticas se plantean trabajos con fotografías de archivo para indagar en los modelos

de feminidad durante la Guerra Civil, el análisis del espacio urbano de las ciudades a partir de las ausencias de mujeres o el estudio de la subalternidad de las mujeres en el franquismo por medio del análisis de las diferentes formas de represión.

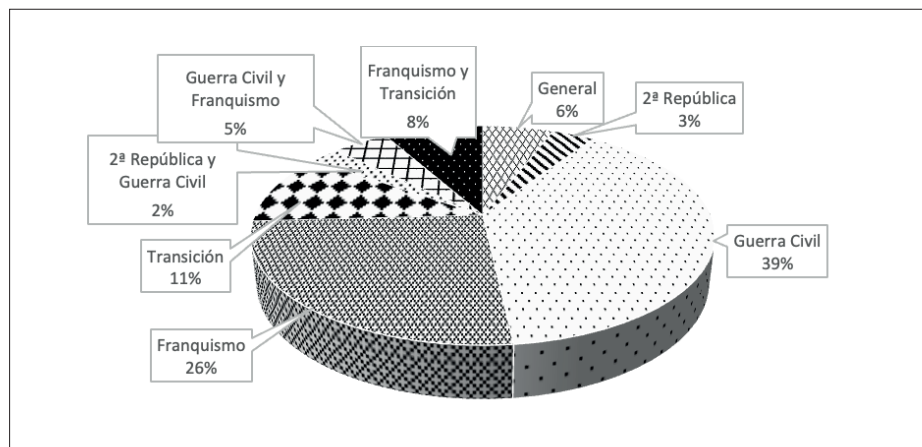
Si ofrecemos una mirada cronológica, observamos que la Segunda República es, quizás, el contenido de la historia reciente de España que disfruta de un mayor grado de tratamiento en las aulas. Esto se debe no solo a su habitual tratamiento histórico en la formación de los docentes, sino sobre todo a su ubicación en el temario que manejan muchos de estos. La Segunda República es analizada por la totalidad de los docentes entrevistados como una experiencia democrática de la Europa de entreguerras, y disfruta de una especial atención el tratamiento en las aulas de las reformas del primer bienio. Lo cierto es que, como afirman algunos docentes, no deja este de ser un tema conflictivo, en la medida en que aparece ligado a la Guerra Civil y representa una forma de Estado que ha sido demonizada por la dictadura franquista. Ello influye en las reticencias que muestran algunos docentes que, cuestionados por familias y alumnado por trabajar temáticas referidas a la memoria democrática, acaban por mostrarse equidistantes como mecanismo de protección a la hora de posicionarse en contra de posturas antidemocráticas: «Yo no estoy defendiendo ni la República, ni los buenos, ni los malos, yo estoy defendiendo el sistema político que tenemos actualmente, y lo que tu hijo me está manifestando con el discurso que le gusta... no son [valores] democráticos, para mí no lo son» (P6).

Este ejemplo muestra cómo la memoria construida por el franquismo, basada en la demonización de la República, sigue actuando en el presente por medio de discursos neofranquistas que pretenden revivir el odio hacia una democracia edificada en un contexto internacional inestable por la consolidación del fascismo. Lo cierto es que esta contextualización histórica es la que realizan la gran mayoría de los docentes entrevistados, si bien en algunos casos persiste la tradición –influenciada por una lectura histórica determinada de los manuales escolares– de unir las unidades didácticas de la Segunda República con la Guerra Civil, lo que supone implantar una visión teleológica errónea del *fracaso* de la democracia que llevaría indefectiblemente al conflicto bélico. Otros docentes, no obstante, cuestionan este vínculo y prefieren unir la guerra con la dictadura, concibiendo esta última como la consecuencia de aquella.

La figura 1 visibiliza la distribución temática de las experiencias didácticas publicadas en los últimos veinticinco años y da cuenta de cómo la Segunda República, con una tradición de enseñanza bastante asentada en las aulas, goza de escasa atención por parte de experiencias didácticas innovadoras publicadas. Los escasos ejemplos encontrados centran su atención en las políticas de género de la República

y en la lucha por el sufragio femenino. Tal vez, las corrientes neofranquistas actuales, que persisten en su intento de demonización de la República, debieran hacernos prestar más atención a los diferentes aspectos de la construcción de la democracia en España en los años treinta.

FIGURA 1.
Propuestas didácticas entre 1996-2021 por periodos



Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de las propuestas y experiencias didácticas publicadas en 1996-2021.

La selección de contenidos es también fundamental cuando se aborda un tema como la Guerra Civil, al que difícilmente se llega con demasiado tiempo para abordarlo en niveles como 4.º de ESO. La influencia de la estructura temática que presentan los manuales influye en que sea un proceso histórico presentado por medio de un enfoque casi exclusivamente político (la evolución de los frentes y la evolución de los diferentes contendientes). La gran mayoría de los docentes entrevistados interpreta la Guerra Civil como la consecuencia de un golpe de Estado parcialmente fallido y como responsabilidad directa de quienes atentaron contra la legitimidad de la Segunda República. Ello no implica que la presentación de este contenido siga siempre esta línea, sino que en algunas ocasiones observamos cómo es un tema que se evita o que se presenta de forma muy superficial para evitar el conflicto. Igualmente, encontramos posiciones equidistantes, condicionadas por lecturas neofranquistas o por el temor al disenso en el aula, tal y como observamos en las siguientes palabras de una docente: «Sí que por ejemplo no me posiciono tanto en la Guerra Civil, quiénes son los buenos, quiénes son los malos, vamos a

analizar qué hizo bien un bando, qué hizo mal un bando, y sobre todo qué es lo que pasó. Vamos a hacernos preguntas» (P6).

Igualmente, la utilización de términos como *bando*, *alzamiento*, *rojos* o *zona nacional* por parte de algunos docentes –de un modo similar que algunos manuales– sigue evidenciando una falta de reflexión profunda acerca de la utilización de la terminología franquista todavía persistente hoy en día, o la tendencia a la equiparación moral de las dos zonas durante la guerra.

A pesar de ello, es posible detectar tendencias en el profesorado, así como en las experiencias didácticas publicadas –que, como observamos en la figura, son numerosas para la Guerra Civil–, que visibilizan temáticas que van más allá de la descripción de la guerra en términos bélicos. El análisis de la represión durante la guerra disfruta de una considerable atención por parte de estas experiencias didácticas y es llevada al aula por parte de docentes comprometidos mediante el análisis de fuentes orales, entre otros aspectos. Algo similar ocurre con el trabajo del patrimonio bélico, muy presente en experiencias sobre la batalla del Ebro o en propuestas para el análisis de la ciudad de València durante su periodo como capital del Estado español, propuestas didácticas que incluyen no solo una descripción bélica del proceso, sino que incorporan reflexiones sobre el patrimonio histórico, el arte, la historia social de la guerra o la memoria democrática. La atención a grupos tradicionalmente invisibilizados, como las mujeres o los niños, son también contenidos que emergen en muchas prácticas docentes que trascienden los manuales, trabajando así los roles de género durante la guerra o la influencia del exilio en la vida de muchos niños y niñas.

En referencia a la dictadura franquista, diversos son los contenidos que presentan una mayor tradición en el tratamiento en las aulas en aquellos casos en que este periodo se aborda. Los contenidos referidos a la historia política de la dictadura, tales como la consolidación del franquismo, las «leyes fundamentales», los grandes cambios políticos y la naturaleza de la dictadura están muy presentes en las prácticas docentes. Junto a ellos se sitúan también las consecuencias económicas de la guerra y de la autarquía (el hambre, la miseria) y la economía en los años cincuenta y sesenta, con especial atención al periodo del *desarrollismo*, término escasamente cuestionado en su calidad de concepto propagandístico del franquismo. La represión multimodal de la dictadura es otro de los contenidos que, con una gran presencia en las experiencias didácticas publicadas, se ha asentado en los últimos años, si bien todavía de una forma superficial e incompleta. Sigue habiendo un tratamiento desigual entre la represión de la inmediata posguerra y la represión en las últimas décadas, que se tiende a minimizar; no se aborda la represión desde el punto de vista de las víctimas

y de los victimarios, y se cae en muchas ocasiones en una simple descripción de cifras; falta una mayor atención a la dimensión de género para analizar la represión sexuada; y se obvian otras dimensiones de la represión como el robo de niños, la represión sexual o los trabajos forzados.

Junto a estos temas encontramos otros que parecen situados en el cajón del olvido de la dictadura y que tan solo se abordan por una minoría de docentes comprometidos que optan voluntariamente por incluirlos. Por ejemplo, podemos citar los siguientes: la incautación de bienes como elemento de una represión en términos de clase, el papel de la Iglesia católica en la represión y en la construcción de la dictadura, el terrorismo, el carácter ultranacionalista del franquismo, la política colonial o la memoria construida por parte de la dictadura para consolidar su legitimidad frente a la República, temas que suelen ser tratados de forma superficial por los manuales escolares o, simplemente, no son incluidos. En definitiva, en la selección de contenidos de la dictadura franquista se observa todavía una importante ausencia de aspectos clave para entender la naturaleza de este régimen político, así como un desequilibrio entre un tratamiento más atento a las primeras dos décadas de la dictadura —lo que se ha venido a llamar «primer franquismo» frente a una desatención de lo que ocurrió a partir de 1959 —«segundo franquismo»—, algo que contribuye a una cierta banalización de la dictadura, presentada en ocasiones como un régimen no tan represor y que contenía elementos para su evolución hacia un sistema de libertades.

La transición a la democracia es un contenido escolar que muchas veces queda sin trabajar, no solo en 4.º de ESO, sino también en 2.º de Bachillerato. Es un periodo sobre el que existe una importante carencia formativa, como indican los docentes entrevistados, y que está muy condicionado por la lectura política de la Transición modélica, relato construido por la democracia actual para legitimarse por su origen. Este relato está criticado actualmente por parte de la investigación y muchos docentes comienzan a asumirlo y llevarlo a las aulas. Como indican algunas investigaciones al respecto, aquellos docentes más formados son los que con mayor denuedo trabajan la Transición en el aula y lo hacen alejados de los apriorismos que constituyen el relato positivo de una supuesta transición pacífica a la democracia.

Este periodo se caracteriza también por ser presentado a menudo desde una óptica cuasi exclusivamente política basada en el relato de los grandes personajes (Juan Carlos I, Adolfo Suárez, Torcuato Fernández Miranda, Santiago Carrillo...) que obvia la complejidad de las luchas sociales y de los proyectos políticos, así como también las cuestiones económicas, como los efectos de la crisis económica o de los Pactos de la Moncloa, eludiendo cualquier tipo de crítica al sistema capitalista. La

lectura política hegemónica en los manuales y en muchas de las prácticas docentes que, apresuradamente, dan una serie de pinceladas sobre la construcción de la democracia, suelen centrarse en el análisis de la Ley para la Reforma Política y de la Constitución de 1978. Conviene señalar que, incluso bastantes experiencias didácticas analizadas, que se presentan como innovadoras, continúan presentando la Carta Magna como un texto sacrosanto, no abierto a la crítica ni analizado históricamente.

Quedan, por tanto, muchos contenidos que difícilmente tienen presencia en las aulas, especialmente si valoramos que el grado de tratamiento real de la Transición en las aulas es ínfimo. Por ejemplo, la violencia durante la Transición, especialmente la estatal y la de extrema derecha, es un aspecto que, ante el peligro de deconstruir el relato idealizado del periodo, suele minimizarse u obviarse. Lo mismo ocurre con la gestión del pasado dictatorial por parte de la democracia nacida en 1978 y la existencia de un conjunto importante de continuidades en el poder judicial o los cuerpos de seguridad, o con las luchas de los colectivos y asociaciones de memoria que, especialmente a partir de la primera década del 2000, se han erigido en actores clave para reivindicar la investigación y la reparación. Estos últimos aspectos, ausentes en la mayoría de prácticas docentes –por falta de tiempo, por inseguridad ante un tema desconocido o por un posicionamiento deliberado basado en su omisión para evitar el conflicto con el alumnado o sus familias–, únicamente se trabajan por parte de profesionales que, en sus clases o, sobre todo, mediante proyectos de centro, los incorporan a partir de la convicción de que son clave para la formación del alumnado.

METODOLOGÍA DOCENTE Y RECURSOS

La metodología didáctica está constituida por un conjunto de estrategias de enseñanza-aprendizaje en las cuales el alumnado y el profesorado adquieren un rol determinado. En los últimos años el debate mediático acerca de las metodologías más adecuadas para el aprendizaje ha trascendido la esfera escolar y se ha tornado una cuestión central en muchas de las polémicas generadas sobre educación. Nos referiremos aquí a cuáles son las estrategias didácticas más habituales en el profesorado que aborda la historia reciente de España, haciendo especial mención a aquellas prácticas que pueden ser consideradas innovadoras en tanto que transforman la concepción de la historia, cuestionando la idea de relato cerrado transmisible a un alumnado desconocedor de este.

En cuanto a las principales estrategias de enseñanza-aprendizaje, las explicaciones docentes continúan manteniendo la hegemonía en las aulas, constituyendo estas un proceso de transmisión de información pautado y ordenado de los puntos básicos de lo que se pretende enseñar. Aunque es habitual encontrar en el debate mediático al que nos referíamos antes valoraciones que denuestan estas prácticas por entenderlas de un modo exclusivamente unidireccional o por monopolizar gran parte del tiempo de la clase, la realidad es que gran parte del profesorado entrevistado sigue defendiéndolas en tanto que constituyen una forma muy eficiente de dar cuenta de conceptos y procesos de alta complejidad que el alumnado no podría desarrollar en un corto espacio de tiempo. Estas explicaciones a menudo se complementan con recursos iniciales motivadores, mapas conceptuales, presentaciones o el análisis de fuentes, impulsando la participación del alumnado y conectando –incluso con el empleo del humor– con las ideas previas de este. El pasado reciente constituye un conjunto de temas susceptible de ser vinculado con la historia familiar del alumnado o del profesorado, con noticias recientes (la exhumación de Franco, la querrela argentina, la muerte de Billy el Niño), así como también con realidades cercanas a su entorno, por lo que se trata de evitar la aparente desconexión entre el alumnado y estos conocimientos. Lejos de caer en afirmaciones excesivamente simplistas que consideran las explicaciones como métodos tradicionales y desfasados –estrategias realmente desatendidas en la mayoría de las experiencias didácticas analizadas– estas pueden funcionar todavía en las aulas tomando en cuenta una serie de consideraciones. De hecho, en ellas encontramos la vía por las que algunos docentes tratan de completar los contenidos de los manuales escolares, aportando información de mayor actualización, como encontramos en el caso de esta docente:

Yo siempre cuando doy la clase no me baso en el libro de texto. Yo, el año pasado, por ejemplo, me leí el último libro de Preston y, claro, yo ahí metía mucho mío [...] como lo estaba leyendo a la vez, yo me hacía mis propios esquemas y explicaba, y metía cosas de este tipo [...] (P1)

Y es que la concreción de las diversas estrategias docentes se da en la mayoría de las ocasiones en el contexto del manual escolar o de materiales proporcionados por los docentes. Resulta conveniente detenernos en los usos de los libros de texto cuando se aborda este periodo de la historia de España, dado que continúa siendo el recurso con mayor tradición de uso en las aulas. Los manuales escolares utilizados en los centros educativos suelen pertenecer a unas pocas editoriales que controlan la mayor parte del mercado y, a pesar de su tradición como objeto escolar, son habitualmente criticados por los docentes por diferentes causas. La superficialidad y

la simplicidad de sus actividades son constatadas de forma mayoritaria como un hándicap central. A ello se añade el excesivo peso político y económico que plantean, ya que eluden otras dimensiones del saber histórico que no parecen tener mucho espacio todavía en los manuales. Como se ha desarrollado anteriormente en otro capítulo, temas como el tratamiento de la historia de las mujeres y las relaciones de género no son siempre incluidos o se presentan de forma segregada respecto al relato global, si bien hay que valorar los esfuerzos que algunas editoriales están haciendo para actualizarlos en este sentido. Otra de las críticas llevadas a cabo por los docentes es la simplicidad explicativa y la pretensión de realizar síntesis muy ajustadas en espacio que difícilmente pueden generar conocimientos más allá de la memorización (P3, P7, P14). Los docentes también valoran críticamente la escasa inclusión de aspectos conflictivos en los manuales, tales como las diferentes dimensiones de la represión franquista, los bombardeos durante la Guerra Civil sobre la población civil o la violencia durante la Transición, temas que suelen acabar resumidos de manera muy sintética en un relato cerrado de grandes hechos desde el punto de vista político.

Teniendo en cuenta estas críticas, cabría preguntarse de qué manera el profesorado utiliza los manuales escolares. Sin ánimos de generalizar, hemos detectado que la mayor parte de los docentes lleva a cabo un uso no envolvente del manual, es decir, que lo emplea como un recurso más en las aulas que suele ser complementado con otro tipo de materiales para suplir las carencias que este presenta en los contenidos referidos a la historia reciente de España. Aquí subyace la creencia bastante extendida de la necesidad que tiene el alumnado de poseer un guía de los conocimientos básicos que permita estructurar de manera clara el conocimiento, tal y como realizan los libros de texto. No obstante, es cierto también que en el profesorado encontramos prácticas tendentes a elaborar materiales propios como sustitutivos de los manuales, ya sea por una convicción asentada en reflexiones epistemológicas o por motivos puramente económicos. En ocasiones, estas prácticas se realizan de una manera escasamente reflexiva, realizando síntesis a partir de diversos manuales o adquiriéndolos libremente en la red, algo constatado por otras investigaciones, por lo que se cae así en muchas ocasiones en los mismos problemas que planteaban los libros de texto: falta de actualización, simplicidad, bajo nivel cognitivo de las actividades, invisibilización de ciertos temas e, incluso, la escasa deconstrucción de discursos legitimadores del franquismo.

En referencia a los materiales propios impulsados por los docentes, conviene señalar que esta tarea de preparación parte exclusivamente del profesorado, sin que la Administración haya realizado ningún esfuerzo destacado para eludir los monopolios

editoriales y promover la creación de materiales propios más renovados. Con el fin de sistematizar las modalidades de uso de estos recursos, asumiendo la generalización que ello comporta, podríamos señalar que existen tres modos claramente diferenciados: la sustitución completa del manual por materiales propios en forma de dossier; el uso del libro de texto como guía, complementado con presentaciones o materiales propios que incorporan teoría y actividades; y la dotación de tareas opcionales u obligatorias para cubrir aspectos no trabajados por los manuales. En este último caso encontramos una minoría de docentes que plantea tareas de investigación históricas tendentes al empleo de la historia oral, el análisis de cuestiones candentes (la impunidad de los crímenes franquistas, el 23F, la exaltación del franquismo) o de recursos diversos como obras literarias, cine o arte. Estas son tareas que, de algún modo, plantean investigaciones guiadas al alumnado aplicando los conceptos propios del pensamiento histórico y poniendo el foco en problemas sociales relevantes que tienen relación con el pasado traumático español.

La inclusión de textos, imágenes u otros documentos en estos dossieres docentes nos sitúa ante la cuestión de la importancia de las fuentes históricas en la enseñanza de la historia. En este punto, cabría referirse brevemente al divorcio existente, en muchas ocasiones, entre la investigación académica en el campo de la historia y la enseñanza de esta materia en la escuela. Nuestra disciplina, a nuestro parecer, debe presentarse ante el alumnado desde su dimensión científica, como una materia que trabaja con el pasado mediante el análisis y la crítica de las fuentes históricas para ofrecer una serie de conocimientos e interpretaciones provisionales. Este trabajo con fuentes no siempre se produce del modo más propicio, y llega en muchos casos a problematizarlas escasamente y a no aplicar las estrategias adecuadas para su análisis y comparación. Una fuente histórica por sí misma no genera conocimiento, sino que esta debe ser interrogada y cuestionada. En este sentido, algunas de las experiencias didácticas analizadas acaban por menospreciar la dimensión analítica y llevan a cabo usos meramente ilustrativos, descontextualizados y poco críticos de documentos, como la Constitución de 1978, documentales, películas, canciones, revistas o series de televisión. Todos estos recursos deben ser sometidos a la crítica histórica correspondiente para desentrañar las motivaciones e intencionalidades que representan, analizar sus contextos de producción y difusión o potenciar el contraste de visiones divergentes. Además, es necesario llevar a cabo una selección bajo criterios de idoneidad, diversidad, capacidad motivadora, funcionalidad y transferencia. En definitiva, estimamos central el uso de fuentes históricas en el proceso de aprendizaje y, en él, son necesarias una serie de estrategias que desarrollaremos en estas

páginas, abordando aquellas más habituales por parte del profesorado y tratando de concretar sus aportaciones más destacadas en la didáctica de las ciencias sociales.

Las fuentes escritas tienen, por tanto, una gran presencia en las prácticas docentes junto a las explicaciones y el trabajo de los manuales, algo especialmente presente en el curso de 2.º de Bachillerato y, en algunos casos, en 4.º de ESO, nivel en el que algunos docentes inician al alumnado en el comentario de texto. Estas son utilizadas por parte de los docentes entrevistados por su presencia en las pruebas de acceso a la Universidad, algo que ha sido determinante para incluir el análisis y la interpretación de textos en la metodología de las clases. Así pues, es habitual que entre los materiales docentes encontremos dosieres de textos elaborados por los departamentos con el fin de preparar con mayor éxito dichas pruebas. Aun así, encontramos limitaciones importantes en la metodología de análisis de fuentes históricas. Si las pruebas externas de acceso a la Universidad han impulsado, de algún modo, una cierta obligación profesional a tratar con fuentes en clase, también han sistematizado y encorsetado su tratamiento. Por ejemplo, es habitual trabajar casi exclusivamente con fuentes de naturaleza escrita, en tanto que estas son las que pueden aparecer en las pruebas externas valencianas. También resulta una práctica reiterada la de proponer un corpus de fuentes con una gran tradición en los exámenes de acceso a la universidad, centrado en la dimensión macropolítica de los procesos históricos. Nos referimos a textos constitucionales, declaraciones políticas o las Leyes Fundamentales del franquismo, entre otras, quedando mínimamente representadas otro tipo de fuentes que concretan la experiencia vivida por mujeres y hombres de los acontecimientos en el periodo de 1931-1982. Ofrecer una mayor diversidad recurriendo a las hemerotecas y archivos o a textos de naturaleza historiográfica podría suponer una mirada más diversa y compleja del pasado reciente en España.

Asimismo, otro de los problemas que surgen en la dinámica de trabajo mediante fuentes es su excesivo condicionamiento respecto a las preguntas que plantean los exámenes de acceso a la universidad en un curso marcado por su carácter finalista. Estas preguntas son, en bastantes ocasiones, criticadas por los docentes entrevistados por demandarse un análisis un tanto arbitrario en cuanto a la naturaleza de las fuentes, para el cual existen unos criterios de evaluación escasamente concretos. También se cuestiona el hecho de tomarse las fuentes como único pretexto para explicar un tema ya elaborado, con lo que se pierde el potencial real de la construcción del relato histórico por parte del alumnado. Estas dimensiones del examen de acceso a la Universidad, junto con la premura que implica desarrollar la materia de Historia de España de 2.º de Bachillerato, pueden limitar el análisis crítico y sosegado de las

fuentes históricas. Valga este testimonio docente para visibilizar una rutina habitual en las aulas de este nivel:

Y entonces ellos tienen un dossier de textos que cuando estoy con más tiempo vamos viéndolo de forma más detenida, pero que ya con el tiempo pues voy diciendo: «estos son los documentos, estas son las ideas. Los leéis en casa o mañana los traéis leídos, vamos poniendo en común ideas que vosotros habéis visto en los documentos». El problema es que muchas veces eso ralentiza mucho la clase, no se lanzan, depende del curso. Hay gente que participa más y entonces hace que la clase sea muy animada y vas sacando cosas, vas avanzando y otros que son más pasmarotes y entonces pues te toca estar tirando y dices, mira, pam, pam, pam, pam, «lo leéis tranquilamente y estas son las ideas. Tomad nota porque eso luego puede enriquecer vuestras explicaciones» (P14).

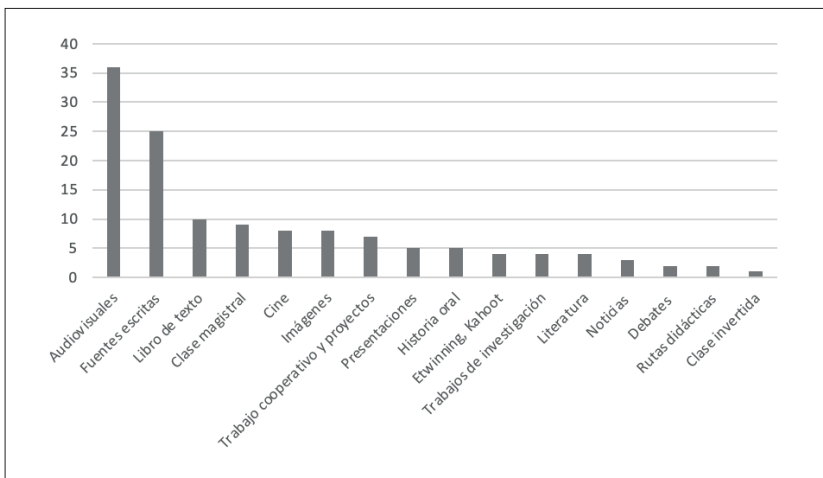
En una línea metodológica que se podría caracterizar de menos habitual en las aulas y que presenta todavía una implantación experimental, encontramos las salidas de campo y el trabajo del patrimonio. Este tipo de actividades está experimentando un crecimiento en las aulas valencianas, especialmente por su impulso por parte de movimientos y asociaciones memorialistas, gracias a las iniciativas de la Administración y a una mayor formación docente en estos términos. Las salidas de campo permiten reflexionar sobre la articulación de una serie de procesos históricos y de conceptos enraizados en el espacio, por lo que es una de las metodologías alternativas con las que una parte de los docentes entrevistados tratan de ofrecer un análisis más experiencial de los contenidos de la historia reciente de España. Nos estamos refiriendo a visitas a lugares bélicos de la Guerra Civil, a trabajos de exhumación de fosas comunes como la de Paterna o al estudio de la realidad urbana de València desde su condición de capital republicana hasta su evolución durante la dictadura. El crecimiento de estas iniciativas es tal que, entre las propuestas didácticas innovadoras que hemos analizado publicadas en los últimos veinticinco años, el 33 % de las referidas a la Guerra Civil tratan sobre patrimonio bélico. Esto, no obstante, puede presentar ciertos inconvenientes, dado que hay una gran centralidad en la arqueología del conflicto y en algunos casos se ofrecen miradas excesivamente focalizadas en el componente bélico, olvidando una perspectiva sociocultural de la guerra. Aun así, consideramos que recuperar la realidad histórica de los espacios resulta un imperativo institucional, más aún al calor de las recomendaciones legislativas en materia de memoria histórica. Supone, además, un recurso que puede permitir al profesorado de Historia abordar los lugares de la represión, los lugares de la resistencia, así como ejemplos de arquitectura bélica que tienen un componente

motivacional y formativo evidente para el alumnado. Todo ello debería realizarse en el marco de una programación de aula que inserte este tipo de actividades en un proceso de aprendizaje pautado por el profesorado.

La siguiente figura ofrece las metodologías y los recursos empleados más habitualmente por parte del profesorado participante en el curso de formación permanente sobre memoria democrática organizado por el CEFIRE que comentábamos al inicio. Este documento permite pasar a referirnos a una serie de recursos que tienen una implantación relevante y creciente en las aulas en el tratamiento de la historia reciente de España: los audiovisuales (especialmente documentales) y el cine, las imágenes (fotografía y carteles), las TIC, las fuentes orales o la literatura. Observamos, en general, que las tendencias detectadas en este profesorado se corresponden en gran medida con lo analizado con mayor profundidad en las entrevistas realizadas. Una de ellas es el uso habitual de fuentes escritas, libros de texto o el empleo de la clase magistral, pero también el carácter experimental de las rutas didácticas o la cierta marginalidad de algunas metodologías, como la clase invertida o la gamificación. Sobre estas últimas encontramos también escasos ejemplos de aplicaciones didácticas publicadas sobre historia reciente, fruto de la escasa aplicabilidad o el carácter de moda pasajera que han adquirido, a pesar de su fuerte presencia en cursos de formación permanente sobre didáctica general.

FIGURA 2.

Metodologías y recursos más empleados para trabajar la dictadura franquista



Fuente: elaboración propia a partir de una encuesta al profesorado.

Por lo que se refiere a los audiovisuales, encontramos una fuerte presencia de estos en las aulas como un recurso que puede complementar las clases por el potencial educativo que presentan. Los documentales y las películas son los audiovisuales más comunes, si bien ha experimentado un crecimiento nada menospreciable el empleo de vídeos alojados en las redes sociales como YouTube, realizados por docentes para explicar ciertos contenidos. En este último caso, es bastante habitual encontrar explicaciones casi calcadas de los contenidos presentes en los manuales escolares, únicamente dinamizadas mediante técnicas humorísticas, por lo que no se acaba experimentando ninguna renovación de los contenidos ni de la metodología. Si nos centramos en las obras cinematográficas para la historia reciente de España, encontramos una utilización habitual de películas clásicas como *La lengua de las mariposas* (José Luis Cuerda, 1999) junto a otras más recientes como *Mientras dure la guerra* (Alejandro Amenábar, 2019) o *La trinchera infinita* (Jon Garaño, Aitor Arregi y José Mari Goenaga, 2019), entre otros ejemplos.

Respecto a los documentales, que son más utilizados que las obras cinematográficas, existe una utilización frecuente de productos como *Memoria de España* (RTVE, 2004) o *La Transición* (Victoria Prego, 1995), junto a otros que están experimentando un creciente uso por su carácter reciente, como *El silencio de los otros* (Almudena Carracedo y Robert Bahar, 2018). Tal y como señalan algunas investigaciones que han abordado la enseñanza de la transición a la democracia, los documentales alternativos que han sido producidos sobre este proceso, y que han tratado de ofrecer una imagen de la conquista de la democracia menos idílica y más problematizada, son escasamente utilizados en las aulas. Productos audiovisuales como *Memoria de España*, producidos por Radiotelevisión Española, son valorados por ofrecer un relato de los hechos que permite acercarse a la narración de los acontecimientos habitualmente preguntados en los exámenes de acceso a la Universidad. Algo similar ocurre con la serie de Victoria Prego *La Transición*, que condensa desde un punto de vista político los grandes hitos de la consolidación democrática en España.

En la utilización de este tipo de productos audiovisuales, donde también entrarían las series de televisión, conviene adoptar una serie de principios para lograr un uso óptimo desde el punto de vista didáctico. El primero de ellos es la necesidad de emplearlos de modo racional y, de ningún modo, utilizarlos como sustitutivo de la acción docente, como ocurre con vídeos grabados por *youtubers* que acaban por explicar los mismos contenidos que el docente del aula. En segundo lugar, resulta una buena práctica seleccionar fragmentos de estos recursos que tengan un gran potencial explicativo, teniendo en cuenta la pérdida del nivel de atención del alumnado si estos son muy largos. Por último, la utilización de audiovisuales no puede huir del

propio proceso de historización crítica al que se deben someter otro tipo de fuentes como las escritas, por lo que deben ser acompañados de tareas o actividades destinadas a su análisis. En ocasiones, se observa en algunas prácticas docentes cómo los documentales que comentábamos acaban convirtiéndose en una fuente directa del conocimiento disciplinar, sin que se produzca una mediación por parte del alumnado por medio de un proceso de crítica histórica. En este sentido, no puede obviarse la naturaleza ficcional de las películas en el proceso de tratamiento didáctico de estas, ni tampoco la desactualización historiográfica de algunos de estos documentales. Por consiguiente, sería deseable optar por productos más variados que ofrecieran miradas más complejas sobre periodos históricos como la Guerra Civil, aportando miradas locales como es el caso de *Experiment Stuka* (Rafa Molés y Pepe Andreu, 2018); la Transición, con *Dies de Transició* (Francesc Escribano, 2004), huyendo de visiones autocomplacientes; o la dictadura franquista, con ejemplos que ponen el foco en aspectos como la represión multimodal (*La presó de les dones. La repressió franquista* (Documentart S. L., 2020). El proceso de historización de este tipo de fuentes se da con mayor frecuencia en docentes formados en historia que se plantean de forma muy seria su propia práctica:

Todas estas cosas son las que puedes decir algún comentario, pero a mí personalmente no me da tiempo porque es que el problema es que al final puedes generar el efecto contrario, puedes, en vez de criticar una fuente, como muestra de una lectura del pasado, al final va a quedar como una fuente del pasado y entonces ya la hemos hecho (P14).

Las fuentes orales constituyen una metodología que todavía tiene una escasa presencia en las aulas, debido probablemente al tiempo que implica, a la disponibilidad de los informantes, así como a la necesidad de formación específica. Aun así, son diversos los docentes entrevistados que las han incorporado entre sus estrategias metodológicas habituales por los potenciales que encuentran, algo también presente en diversas propuestas didácticas innovadoras que hemos analizado. Los docentes entrevistados que hacen uso de las fuentes orales lo suelen hacer en el marco de proyectos de centro o de departamento sobre memoria democrática, docentes que tienen un nivel de formación mayor y que han realizado cursos específicos sobre esta metodología. Las fuentes orales son utilizadas por medio de entrevistas realizadas por parte del alumnado a familiares o a vecinos, en algunos casos incluso para acabar publicando libros con la recogida de testimonios. En el proceso de incorporación a las aulas estas han sido empleadas con mayor asiduidad para abordar el estudio de la Guerra Civil y el franquismo, mientras que el acceso a testimonios que puedan

ofrecer una mirada sobre la Segunda República ya no es posible de forma directa, si bien podría recurrirse al análisis de los testimonios conservados en repositorios virtuales como el Museo de la Paraula.² La Transición, insuficientemente enseñada en las aulas y en contextos de escaso tiempo dedicado, tampoco parece abordarse a partir de esta metodología que, sin embargo, algunos docentes sí aprovechan, pues ofrece interesantes posibilidades para la realización, por ejemplo, de trabajos paralelos fuera del aula.

El recurso a las fuentes orales desde el punto de vista de la metodología de investigación histórica tiene una presencia importante desde los años sesenta del siglo XX y supone un enriquecimiento incuestionable de la enseñanza de esta materia. La realización de entrevistas sitúa al alumnado frente a la fuente histórica, que es creada en dicho proceso, asumiendo un papel activo y otorgando a la historia una visión personalizada que permite comprender la trascendencia de los actores individuales en el pasado. Una de las docentes entrevistadas da cuenta de cómo esta metodología, que emplea habitualmente en 4.º de ESO —no así en 2.º de Bachillerato por la presión del temario—, implica al alumnado en la producción de las fuentes históricas y sirve para construir un relato histórico vivo:

[...] això sempre ho treballo perquè els agrada molt, els interessa molt i entenen que la història és algo viu i no és una ciència morta com diuen per ahí. Però també parle també i prèviament a eixes fonts orals hem treballat els continguts històrics, econòmics i culturals (P16).

No cabe duda de que el empleo de fuentes orales no puede caer en la mera anécdota o la trivialización del conocimiento histórico, ni tampoco en la confusión de los conceptos de «historia» y «memoria». El uso de este recurso debe situarse en el proceso de historización de la experiencia y en la indagación crítica, no solo de lo que hizo la gente, sino también de lo que deseaba hacer, de lo que creía estar haciendo y de lo que pensaban que hacían, en palabras de Alessandro Portelli.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) también están presentes en la enseñanza de la historia reciente. Estas suponen un conjunto muy diverso de recursos que puede plantear enormes beneficios, en la medida que permiten acceder a portales web con información muy actualizada. Este es el caso de páginas web creadas por la Administración, como los archivos, o por asociaciones memorialistas que actualizan aspectos como la geografía de la represión u ofrecen

2. <<http://www.museudelaparaula.es/web/home/>>.

repositorios de fotografías históricas.³ Junto a ello se detecta un crecimiento del uso de aplicaciones, páginas web y redes sociales como Padlet, TikTok, YouTube, Twitter o Instagram. Sin entrar en un tema que requeriría de un análisis mucho más profundo, conviene no olvidar que la mera existencia de tecnología no implica innovación educativa, por lo que es importante huir de la superficialidad que impone la difusión o la proyección pública para seleccionar aquellas herramientas que permiten un trabajo crítico del conocimiento histórico.

De un modo similar a lo apuntado en el caso de los audiovisuales, otros recursos como la literatura, las canciones o las imágenes, especialmente las fotografías, están también presentes en las aulas como atestiguan los docentes entrevistados. Estos recursos tienen un claro potencial al generar un impacto emocional; sin embargo, ante ellos el profesorado ha de ejercer un análisis problematizado con la finalidad de concebirlos como fuentes históricas. El empleo de fuentes literarias, entre las que se sitúa ya un gran número de novelas gráficas de gran calidad sobre historia reciente de España, puede permitir acercar al alumnado a la literatura al tiempo que se indaga en determinados hechos históricos. El análisis de canciones históricas y actuales, tratando de ir más allá del componente emocional y desentrañando las motivaciones ideológicas de estos productos culturales, es una buena forma de indagar en los ecos de la historia en el presente, aprovechando aquellas que visibilizan luchas en materia de memoria democrática o reivindican el papel del antifranquismo. Por último, la fotografía, que también está presente en el trabajo de muchos docentes, permite huir de una visión despersonalizada de la historia y educar la mirada, y comprender, por ejemplo, cómo esta ha servido como instrumento de propaganda durante la dictadura franquista. En definitiva, con todos estos recursos el profesorado debe realizar una programación consciente para evitar presentarlos como generadores de un aprendizaje *per se*. En tanto que fuentes, los textos literarios, las canciones o las fotografías deben experimentar un proceso de transposición didáctica en el aula considerando por quién fueron producidos y quiénes los van a analizar.

CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos tratado de realizar una aproximación a las prácticas docentes sobre la enseñanza de la historia reciente de España por medio

3. Algunos ejemplos en: <<https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/archivos/cdmh/portada.html>>; <<https://www.mujeresenguerra.com/>>; <<https://valenciafranquista.dival.es/es/>>.

del análisis de publicaciones de propuestas didácticas innovadoras y de entrevistas y encuestas al profesorado en ejercicio. Consideramos fundamental construir un modelo de didáctica crítica sobre el pasado reciente que pasa fundamentalmente por abordar estos temas en las aulas, teniendo en cuenta el insuficiente grado de tratamiento que presentan. Un mayor diálogo entre el ámbito universitario de la investigación y la enseñanza en los centros educativos deberá permitir que las prácticas docentes adquieran una base científica contrastada, un grado mayor de actualización historiográfica y un replanteamiento de las prácticas docentes que no siempre ofrecen los resultados esperados. La necesidad de dotar de centralidad a las fuentes históricas, de atender a los usos públicos de la historia reciente y las políticas de memoria democrática o de conectar con los conflictos sociales del presente son algunas de las líneas que planteamos como conclusión. Una dirección en la que el profesorado continuará teniendo un papel clave como agente para lograr el objetivo de educar contra la barbarie mediante la enseñanza de un pasado que todavía sigue presente.

PARA SABER MÁS

- BANDERAS, Néstor y Carlos FUERTES (2022): «Los docentes frente a los manuales escolares para la enseñanza de la historia reciente de España», en David Parra y Xosé Manuel Souto (coords.): *El profesorado como agente de cambio*, València, Nau Llibres, pp. 133-149.
- BANDERAS, Néstor y Carlos FUERTES (2021): «Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco», *Tempo & Argumento* 13(33), pp. 1-37. DOI: 10.5965/2175180313332021e0105.
- BISQUERRA, Rafael (2014): *Metodología de investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- BUENO, Mikel y Elorri ARCOCHA (2020): «La transición española: ¿Qué sabe el alumnado de 1.º de bachillerato?», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 38, pp. 39-60. DOI: 10.7203/dces.38.13700.
- CUESTA, Raimundo (2011): «Historia con memoria y didáctica crítica», *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales* 15, pp. 15-30.
- DÍEZ, Enrique Javier (2020): *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*, Madrid, Plaza y Valdés.

- FUERTES, Carlos (2018): «La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica», *Revista Historia Autónoma* 12, pp. 279-297. DOI: 10.15366/rha2018.12.015.
- GONZÁLEZ, María Paula (2014): *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Fernando (2021): «Donde habita el olvido: La resiliencia del franquismo en los pliegues de la educación española del siglo XXI», *Historia Actual Online* 56, pp. 139-150.
- IBÁÑEZ, Mélanie (2016): «¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica», *Revista de Didácticas Específicas* 14, pp. 50-70.
- LÓPEZ FACAL, Ramón y Víctor Manuel SANTIDRIÁN (2011): «Los “conflictos sociales candentes” en el aula», *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* 69, pp. 8-20.
- MARTÍNEZ, Rosendo (2013): *Profesores entre la historia y la memoria: un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*, tesis de doctorado dirigida por la Dra. María Sánchez Agustí, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- VALLS, Rafael (2009): *Historia y memoria escolar: Segunda república, guerra civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*, València, Publicacions de la Universitat de València.

* El autor forma parte del grupo de investigación de la Universitat de València SOCIAL(S) (GIUV2015-217).

II
RELECTURAS CRÍTICAS
DE LA ESPAÑA RECIENTE

LA SEGUNDA REPÚBLICA (1931-1936/1939)

Una democracia del periodo de entreguerras

Sergio Valero Gómez, Aurelio Martí Bataller

Universitat de València

La Europa del periodo de entreguerras (1918-1939) atravesó múltiples desafíos, pero quizás el más significativo fue la crisis de la democracia. Si el triunfo del bando franco-anglo-norteamericano en la Primera Guerra Mundial supuso un fuerte impulso para el liberalismo, e incluso para la democracia, en el continente europeo, al final del periodo, en la mayoría de los países habían triunfado fórmulas dictatoriales, ya fueran de corte autoritario conservador o de impronta fascista.

Los regímenes democráticos de entreguerras se caracterizaban por generalizar las libertades civiles y asegurar su mantenimiento, por la participación ciudadana igualitaria –sufragio universal, al menos masculino– canalizada a través de partidos políticos que disfrutaban de una competencia sin discriminaciones, y por la expresión de esa participación, entre otros medios, por procesos electorales transparentes y limpios, mediante los cuales se elegían los respectivos gobernantes. Además, se aseguraba que las mayorías expresadas en los procesos electorales no aplastarían a las minorías.

Sin embargo, las críticas a la democracia surgieron tanto desde la derecha, por parte de movimientos autoritarios y fascistas, caracterizados por el antiliberalismo, el ultranacionalismo y el corporativismo, como desde la izquierda, por parte de comunistas y socialistas exaltados que veían en la revolución bolchevique de 1917 y en el sistema soviético la puesta en práctica de lo que hasta entonces habían considerado utopías.

En este sentido, la Segunda República llegó en un momento en el que la democracia estaba en retroceso: ya había caído a mediados de los años veinte en Italia, en Portugal y en la gran mayoría de los nuevos Estados de la Europa oriental. Se mantenía, en todo caso, en aquellos países que habían sido la referencia internacional tradicional de España (Francia y Gran Bretaña), así como en otros que protagonizaron algunos de los procesos más importantes de aquellos años: la Alemania de Weimar, cuyo derrumbe impactó en todo el continente; los países escandinavos, cuyos Gobiernos socialistas apostaron por la concertación y la puesta en marcha de los primeros estados del bienestar; y la Primera República austríaca, siempre eclipsada por su vecina germánica, pero cuya deriva es sintomática de los procesos continentales.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DEMOCRACIA REFORMISTA

Esta estela siguió el régimen republicano español, cuya constitución fijó el pilar fundamental de cualquier régimen liberal-democrático: el reconocimiento y garantía de las libertades individuales al establecer la igualdad de todos los españoles (arts. 2, 25 y 40), la libertad religiosa (art. 27), las garantías jurídicas (arts. 28-30), la libertad de movimiento (art. 31), la inviolabilidad de la correspondencia (art. 32), la libertad de trabajo (art. 33) y las libertades de expresión (art. 34), reunión (art. 38) y asociación (art. 39).

Además, como otros textos del periodo, constitucionalizó el sufragio universal, incluido el femenino –al igual que ya existía desde antes de la Gran Guerra en Finlandia, Dinamarca y Noruega–, de los mayores de 23 años (arts. 36 y 52). La igualdad política de las mujeres, sin embargo, no fue contemplada en los casos de Rumanía, Grecia, Yugoslavia y Francia, que nunca reconocieron la posibilidad de voto a las mujeres en estos años.

Vista desde fuera la Constitución mereció en general de una gran acogida [...]. Pero entre todos era Mirkin-Guetzevitch, sin duda, el más influyente. Esta Constitución, dice, desde el punto de vista de la técnica constitucional moderna, de esta técnica de la libertad que para nosotros es la base del derecho constitucional, representa un imponente y armonioso edificio del estado democrático. Y desde el punto de vista de esta técnica constitucional, es preciso reconocer que la nueva Constitución española es una síntesis interesante de las nuevas tendencias del derecho constitucional de posguerra (García Canales, 1977: 204).

Sendas normas de 1931 y 1933 concretaron cómo debían regularse las elecciones: se primaba la transparencia, la igualdad y la salvaguardia de las garantías, a través, por ejemplo, del carácter secreto del voto, y el sistema de distritos uninominales monárquico fue modificado por un sistema de circunscripciones provinciales —y de las ciudades más pobladas— con candidaturas en listas abiertas y voto mayoritario restringido. Los electores podían elegir el nombre de los candidatos a los que querían apoyar, aunque no en el mismo número de diputados que tenía la circunscripción, sino en un número menor, con lo cual se daba cabida a representantes de las listas minoritarias. Con estos cambios, además de intentar diluir el peso del caciquismo en las elecciones, se favorecía a las grandes coaliciones, a las que se daba una sobrerrepresentación en diputados respecto a los votos conseguidos. Todas aquellas candidaturas con mayoría de votos —siempre que superaran, en un principio, el 20 % de los sufragios y, más tarde, el 40 %, pues en caso contrario sería necesaria una segunda vuelta— conseguían entre el 67 y el 80 % de los diputados de la circunscripción. Los restantes correspondían a las otras candidaturas, aunque hubieran quedado próximas en votos.

El texto constitucional compartía también otras influencias con sus homólogos europeos cuando, por ejemplo, situaba el poder legislativo como eje de la vida política, a la par que posibilitaba la existencia de un poder ejecutivo estable. En este sentido, numerosas constituciones del continente —como sucedió con la española— suprimieron la Cámara Alta, y, en el caso de aquellas que la mantuvieron, la transformaron profundamente: pasaron a ser elegidas por sufragio universal, vieron reducidos sus derechos legislativos y se les imposibilitó oponerse totalmente a un proyecto aprobado por la Cámara Baja, que quedaba como la representante más genuina de la soberanía. De ahí que su relación con el Gobierno dejara de ser de conflicto abierto para convertirse en el instrumento que posibilitaba su formación. Es decir, la mayoría parlamentaria ya no sería un contrapeso al Ejecutivo, sino su principal aval y sostén.

En el caso español, además, esta tendencia se vio profundizada en la voluntad de corregir alguna problemática detectada en los sistemas constitucionales de otros países europeos, principalmente en lo referente a la presidencia de la República. Los constituyentes españoles querían evitar tanto la continua sucesión de Gobiernos en Francia, donde existía una presidencia débil, como la excesiva autonomía de una presidencia fuerte como la alemana. Por ello, los Gobiernos necesitaban, para su formación, una doble confianza: la presidencial y la parlamentaria. Ningún Ejecutivo podía constituirse sin la confianza del jefe del Estado, que debía ser ratificada por las Cortes (arts. 64 y 75).

En el terreno de la política internacional, el texto constitucional incluía novedades dignas de ser reseñadas, especialmente el artículo 6 que decía textualmente: «España renuncia a la guerra como instrumento de política nacional». Para los republicanos la política internacional era una consecuencia de la política nacional y la guerra, por tanto, el fracaso de una política nacional de paz, a la que la República aspiraba expresamente (Egido León, 2017: 14).

Finalmente, hay que mencionar una de las principales innovaciones del constitucionalismo de entreguerras: la inclusión de elementos sociales, económicos y culturales, de forma que los derechos y las garantías no se limitaban a la igualdad política y civil, sino que también intentaban conseguir mayores niveles de igualdad social, empezando a ensayar fórmulas de lo que conocemos como ciudadanía social.

T. H. Marshall definió la ciudadanía como el estatus que tienen los individuos que gozan de igualdad de derechos y obligaciones dentro de una comunidad, y la dividió en tres vertientes: aquella que engloba los derechos civiles, consagrados entre los siglos XVIII y XIX en el constitucionalismo occidental y que suponen la igualdad ante la ley; la que recoge la igualdad política, consumada, fundamentalmente, entre el segundo tercio del siglo XIX y el periodo de entreguerras, a través de la aprobación de un sufragio igualitario, limpio y transparente, e incluso, en muchos países, plenamente universal; y, finalmente, la ciudadanía social, es decir, el reconocimiento de que, a pesar de la igualdad ante la ley manifestada en las declaraciones de derechos civiles e incluso de la participación política igualitaria, existe, entre los individuos de una comunidad, una desigualdad social que influye en el desarrollo de los demás derechos y que debe ser paliada a través de la intervención del Estado.

De esta forma, el Estado era el garante de dicha panoplia de derechos sociales. Y así se recogía en los textos constitucionales como el español, que ofrecía todo un conjunto de protecciones sociales, económicas y culturales desde el ámbito familiar –concebido en términos de igualdad entre sus miembros– hasta el trabajo –incluido explícitamente el campesino–, pasando por el patrimonio cultural, la educación y las lenguas vernáculas y subordinando, además, la riqueza al interés general (arts. 43-50).

Se puede objetar entonces que esos principios que invocaba la Constitución de 1931 no eran universales, sino de parte. Su consagración ulterior en las constituciones europeas de la segunda posguerra pone en serios aprietos este parecer. La soberanía popular, la igualdad de sexos, la función social de la propiedad, el laicismo, la ampliación de los derechos o el reconocimiento del pluralismo cultural y nacional no parece que puedan ser tachados de invocaciones agresivas y sectarias, sino enunciación de axiomas que solo cierta derecha española, muy pronto fascistizada, podía repeler con medios criminales (Martín Martín, 2017: 51).

En todo caso, durante la Segunda República se habilitaron y utilizaron instrumentos que restringieron y limitaron los amplios derechos individuales contemplados en la Constitución, tales como la Ley de Defensa de la República (1931), la Ley de Orden Público (1933) o la Ley de Vagos y Maleantes (1933), y del mismo modo se hizo uso de la jurisdicción militar para sofocar y reprimir movilizaciones como las insurrecciones anarquistas o la revolución socialista de octubre de 1934. La gestión del orden público y de la defensa de las instituciones democráticas y su combinación con el máximo respeto a los derechos individuales encontró un difícil equilibrio en este momento –como también se puede comprobar en la Alemania de Weimar y su Ley de Protección de la República– y generó enconados debates entre aquellos que apostaban por que la República se defendiera de sus enemigos frente a los partidarios de mayores garantías para las libertades. Un debate permanente en el seno de los regímenes democráticos –aún hoy– y que, por tanto, también caracterizó a las democracias de entreguerras.

La voluntad transformadora de aquellos que habían protagonizado el cambio del régimen no quedó, por supuesto, en la elaboración de la Constitución, aprobada el 9 de diciembre de 1931, sino que se concretó en toda una serie de reformas que fueron jalonando principalmente los dos primeros años de vida de la nueva república. En ese primer bienio, las reformas se concretaron en las relaciones laborales, los derechos sociales de los trabajadores, la secularización, la educación, el ejército, la estructura del Estado y la construcción de una mayor igualdad entre hombres y mujeres.

En el caso de las relaciones laborales, el objetivo era establecer los cauces legales necesarios para la institucionalización de la negociación colectiva. El sentido general de todos los cambios fue reforzar el papel de las organizaciones obreras –principalmente el sindicato socialista– con varias intenciones: proteger los intereses de los trabajadores a partir de normativas que garantizaran su defensa colectiva; crear un marco en el que los sindicatos tuvieran un papel institucional reconocible y reconocido tanto por los trabajadores como por sus empleadores; y reforzar, en su lucha particular, el papel de una UGT partidaria de la canalización institucional de los conflictos laborales frente a una CNT que rechazaba la intervención estatal en un ámbito que consideraba propio.

En este sentido, varios hitos deben ser remarcados. El primero es la Ley de Términos Municipales, aprobada en septiembre de 1931 a partir de un decreto del mes de abril. Establecía que ningún propietario podía contratar jornaleros de otras localidades si los había sin trabajo en ese mismo municipio, con lo cual se intentaba contrarrestar los intentos de los propietarios de reducir los salarios de los obreros

agrícolas mediante la contratación de trabajadores foráneos, cuyas demandas salariales, por necesidad, eran inferiores a las de los locales.

Dos meses después, se aprobaron la Ley de Contrato de Trabajo y la Ley de Jurados Mixtos. La primera de ellas limitaba la libertad contractual en beneficio del trabajador, dado que, aunque el contrato era resultado de la libre concurrencia de las partes, nunca podría contradecir la normativa vigente en materia laboral en su perjuicio. Por encima de las libertades individuales de los signatarios se situaban los derechos sociales de los trabajadores. Esta normativa se completaba, además, con la Ley de Colocación Obrera y los acuerdos subsiguientes de los jurados mixtos que esta posibilitaba. La ley limitaba la libertad de contratación al establecer que podría obligarse a los patronos a contratar a los trabajadores que fueran ofrecidos por las oficinas de colocación. Esta posibilidad, combinada con los acuerdos de turno riguroso a los que llegaron multitud de jurados mixtos, conllevó que se evitara un boicot patronal a la afiliación sindical, pues, en cumplimiento de dicho turno, les era imposible no contratar a los trabajadores sindicados o que entendieran como políticamente conflictivos.

Decreto de Términos Municipales

Artículo 1º En todos los trabajos agrícolas, los patronos vendrán obligados a emplear preferentemente a los braceros que sean vecinos del Municipio en que aquéllos hayan de realizarse.

Artículo 2º A los efectos de lo dispuesto en el artículo anterior, en los Municipios donde existan Delegaciones locales del Consejo de Trabajo, por la Secretaría de estos organismos se abrirá un registro en el que podrán inscribirse los obreros agrícolas que no tengan colocación. Donde no existan las indicadas Delegaciones, llevará dicho registro la Secretaría del Ayuntamiento respectivo, bajo la inspección del Alcalde y de un patrono y de un obrero designados por elección de las Asociaciones patronales y obreras, respectivamente, que existan legalmente constituidas en la localidad o, en defecto de ellas, por los patronos y los obreros no asociados.

Artículo 3º Dicho registro estará a disposición del público y en él podrán los patronos elegir a los obreros que hayan de emplear, teniendo en cuenta lo dispuesto en el artículo 1º, y dejando nota en el registro de los obreros que contraten.

Artículo 4º Las infracciones de lo dispuesto en el artículo 1º serán castigadas con multa de 25 pesetas y de 50 pesetas en caso de reincidencia, que serán impuestas por los Alcaldes. [...].

Gaceta de Madrid, 30 de abril de 1931

Por su parte, la Ley de Jurados Mixtos institucionalizaba estos organismos, sucesores de los comités paritarios de la dictadura de Primo de Rivera. En ellos, los representantes de los trabajadores y de los empresarios (seis por cada parte), junto con un presidente y un vicepresidente nombrados unánimemente por los vocales del jurado o por el Ministerio, si no hubiera acuerdo entre estos, debían pactar las bases de trabajo, es decir, las condiciones mínimas concretas del trabajo en un municipio, provincia o sector productivo (jornada, salarios, protecciones, contratación, etc.).

Toda esta institucionalización tuvo su culminación en la Ley de Asociaciones Profesionales, aprobada en la primavera de 1932 y que profundizaba en algunos aspectos de la anterior de 1887 y reconocía la personalidad jurídica de los sindicatos y de las asociaciones patronales, con lo que les posibilitaba la función de realizar pactos colectivos en los niveles más bajos de la contratación.

Ahora bien, los trabajadores no solo vieron mejorada su protección a través de los cambios en las relaciones laborales, sino también por la ampliación de algunas coberturas sociales, como la extensión de la Ley de Accidentes de Trabajo al mundo rural y la modificación de dicha ley en la industria para crear la Caja Nacional de Seguro, que se haría cargo de la indemnización al trabajador o a sus familiares en caso de insolvencia patronal. Además, puso en marcha el seguro obligatorio de maternidad, cuyos beneficios incluían asistencia médico-sanitaria para el parto, descanso remunerado durante doce semanas (seis antes del parto y seis después) y un subsidio de lactancia de una duración máxima de diez semanas. Finalmente, también hubo intentos, aunque no acabaron concretándose, para implantar un seguro contra el paro forzoso (una prestación por desempleo) y un sistema de asistencia sanitaria que tuviera por base el mutualismo obligatorio, con el objetivo de garantizar que nadie quedara desatendido médicamente.

Otro ámbito de atención preferencial para los reformadores del primer bienio fueron las relaciones del Estado con la Iglesia y la secularización del ámbito público y la vida privada, con el triple objetivo de garantizar la libertad individual, la separación de las esferas del Estado y la institución eclesiástica, y situar a esta en un plano de igualdad respecto a otras confesiones religiosas.

En este sentido, deben destacarse varias decisiones trascendentales: la secularización de los cementerios, cuya administración pasó a los ayuntamientos; la prohibición de financiación pública de las instituciones y actividades religiosas; la aprobación del divorcio —estableciendo la disolución del vínculo matrimonial de mutuo acuerdo— y del matrimonio civil; y la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas.

Esta ley, aprobada en mayo de 1933, establecía que las congregaciones religiosas debían inscribirse en un listado público de asociaciones; los edificios religiosos eran declarados propiedad pública, aunque podrían seguir siendo utilizados para el culto; y se regulaba la prohibición constitucional de ejercer actividades educativas, industriales y comerciales, de manera que estas actividades debían concluir principalmente a lo largo de 1933, concretamente en la educación, las escuelas secundarias debían cerrar el 1 de octubre de ese año y las de primaria durante el primer semestre de 1934. Además, declaraba que la Iglesia tenía que pagar impuestos, estipulaba la fecha de desaparición del subsidio del clero y establecía el derecho de veto del Gobierno a cualquier nombramiento de la jerarquía eclesiástica que considerara inadecuado.

Ley de secularización de los cementerios:

[...]. Artículo 1º Los cementerios municipales serán comunes a todos los ciudadanos, sin diferencias fundadas en motivos confesionales. En las portadas se pondrá la Inscripción de «Cementerio municipal». Sólo podrán practicarse los ritos funerarios de los distintos cultos en cada sepultura. Las Autoridades harán desaparecer las tapias que separan los cementerios civiles de los confesionales, cuando sean contiguos. La guarda, administración, conservación y régimen de enterramientos en dichos cementerios corresponde a la Autoridad municipal. Los Municipios que por cualquier causa no tuvieren cementerio de su propiedad, vendrán obligados a construirlos en el plazo de un año. [...].

Asimismo, los Municipios podrán incautarse de los cementerios parroquiales, o de aquellos otros que de hecho presten el servicio de cementerio general dentro del término municipal respectivo [...].

Artículo 4º El enterramiento no tendrá carácter religioso alguno para los que fallezcan habiendo cumplido la edad de veinte años, a no ser que hubiese dispuesto lo contrario de manera expresa.

Para los que al fallecer no hubieren cumplido la edad de veinte años, así como para aquellos en quienes concurra incapacidad para testar por causa de demencia, el carácter del enterramiento dependerá de la interpretación que de la voluntad del difunto vienen obligados a hacer sus familiares, a no ser que hubiese dispuesto lo contrario de manera expresa. [...].

Gaceta de Madrid, 6 de febrero de 1932

El tercer gran ámbito del reformismo fue la educación. La Segunda República fue el momento álgido para aquellos que, desde el cambio de siglo, apostaban, siguiendo los postulados de la Institución Libre de Enseñanza, por mejorar la situación

política, económica y social española a través de una mejor y mayor difusión de la educación y la cultura. De hecho, el lema «más escuelas y mejores maestros» resume a la perfección la actuación de republicanos de izquierda y socialistas desde el Ministerio de Instrucción Pública. No solo se trataba de aumentar las infraestructuras educativas para incrementar la escolarización de niños y niñas, sino también de profundizar en postulados pedagógicos que transformaran la vida en las aulas y convirtieran a esos niños y niñas en los auténticos protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, el primer paso fue constitucionalizar un nuevo tipo de escuela, la escuela única o unificada, cuyo padre, el pedagogo socialista Lorenzo Luzuriaga, la concibió como un conjunto de instituciones estructurado según principios de unidad, continuidad y coherencia. De este modo, el sistema educativo ya no debía estar compuesto por niveles estancos, como lo estaban hasta ese momento la primaria, la secundaria y la universidad, sino que estos debían constituirse en un conjunto único y coherente. Por tanto, el sistema debía tener rasgos y trazos comunes para cumplir objetivos que también lo serían.

Dentro de este esquema general, la escuela primaria era concebida como laica, gratuita, obligatoria y coeducativa. La gratuidad y la obligatoriedad ya estaban vigentes desde la Ley Moyano (1857), pero la falta de escuelas llevaba a un incumplimiento constante de estos principios. Para solucionarlo, republicanos y socialistas elaboraron un plan quinquenal urgente de escolarización que preveía la construcción de 5.000 escuelas al año, lo que se veía acompañado por un refuerzo de la plantilla docente de primaria, con un incremento medio de 2.769 maestros nuevos cada año.

Respecto a la laicidad, la enseñanza de la religión pasó a ser una materia no obligatoria. Solo la recibirían aquellos estudiantes cuyos padres así lo demandaran, aunque fuera del horario escolar. Además, se prohibió el ejercicio de la enseñanza a los miembros de las órdenes religiosas, entre otros motivos por la inadecuación formativa de muchos de ellos para el ejercicio de la docencia, sobre todo en secundaria. Ahora bien, nunca se tomaron medidas contra la educación de inspiración católica, perfectamente practicable en instituciones privadas con docentes laicos, cuya aparición y extensión en esos años fue notable.

Por otro lado, se potenció la existencia de escuelas mixtas, algo posible desde 1911 siempre que la comunidad educativa lo solicitara. Sin embargo, su extensión fue escasa. Incluso en los años treinta, a pesar del apoyo de los poderes públicos, su implantación fue limitada frente a la mayoritaria escuela segregada. Hubo que esperar a 1937, ya en plena Guerra Civil, para que la coeducación fuera obligatoria en las escuelas, tal y como sí lo había sido en los institutos desde 1931.

Finalmente, el Ministerio de Instrucción Pública también fijó su mirada en la existencia de «mejores maestros». Por ello, tanto a través de la inspección como de recomendaciones escritas se insistía en que los docentes debían aplicar métodos nuevos, una educación activa, en la línea de los postulados de la escuela nueva. En este sentido, era necesario mejorar su formación, poniendo énfasis en las prácticas pedagógicas, la didáctica y los métodos educativos renovadores, con dos ejes esenciales: la reforma de los estudios de Magisterio y el reforzamiento de la formación continua.

En el primer caso, se aprobó el conocido como Plan Profesional de 1931, según el cual los candidatos a los estudios de Magisterio debían tener 16 años –antes eran 14– y haber cursado el Bachillerato, lo que aseguraba, junto a la realización de una prueba de acceso, que los futuros estudiantes de las escuelas normales tenían un nivel de conocimientos adecuado. Una vez ingresados, los estudiantes debían cursar tres años de formación metodológica y uno de prácticas, tras los cuales se enfrentaban a una prueba final de conjunto.

Mientras, el esfuerzo en la formación continua se plasmó en la creación de los centros de colaboración, donde se reunían maestros e inspectores, decidían los temas que tratar y se producía una formación participativa; y en las escuelas de verano se producían reuniones de una semana de maestros, inspectores y estudiantes, en las que se trataban temas pedagógicos en cursillos, talleres, conferencias, excursiones.

Madres, contra la coeducación que es desechada por los países cultos, que es un atropello jurídico, una celada contra el pudor, la seguridad de una niñez sin inocencia, la promesa de una juventud corrompida. Porque abran nuevamente los institutos femeninos. Por la separación de sexos en todos los grados de la enseñanza. Votad a las derechas.

El Noticiero, 29 de noviembre de 1933

Por último, no podemos dejar de mencionar dos grandes reformas que caracterizaron el periodo y que, tras meses de discusiones, fueron aprobadas tras la Sanjurjada (agosto de 1932): la reforma agraria y el Estatuto de Autonomía de Cataluña.

La Ley de bases para la Reforma Agraria posibilitaba unos profundos cambios en el agro español –deseados sobre todo por las capas sociales más pobres– a un coste no excesivamente alto. Sin embargo, el resultado era muy complejo, con cierta confusión en su desarrollo e incluso injusta en algunos apartados, al incluir bajo el mismo paraguas a las diferentes zonas rurales españolas, con problemáticas muy diferentes, y dotar escasamente las indemnizaciones por las expropiaciones.

Por tanto, la reforma acabó siendo decepcionante también para muchos de los que la defendieron.

El Estatuto catalán, por su parte, venía a ser la primera concreción de una de las principales novedades de la Constitución de 1931: el Estado integral. El texto constitucional dedicaba el título I a consumir la descentralización del Estado español, y daba la posibilidad de que varias provincias pudieran constituirse en región autónoma. Estas regiones gozarían de una serie de competencias recogidas en un estatuto. El Estado integral suponía, por tanto, una fórmula novedosa en la que, reafirmando la construcción unitaria del Estado español y rechazando abiertamente la opción federal, se asumía la descentralización política y administrativa.

Todas estas reformas constituyeron un corpus definitorio del régimen republicano, y construían la imagen de que república, reformismo y democracia eran un todo inseparable e indistinguible.

La República de 1931 no fue una República aletargada, una monarquía sin rey. La diferencia sustancial con regímenes anteriores no residió en el cambio de un presidente por un monarca. La transformación sustancial consistió en la condición de la ciudadanía, con la ampliación e igualación de obligaciones y derechos ciudadanos, así como un mayor control sobre las actividades del Estado. Se incluyeron nuevos derechos relacionados con el trabajo, el sufragio, la propiedad, el autogobierno de las regiones y, lo que fue más importante, se eliminó la condición católica de la ciudadanía, con la separación de la Iglesia y el Estado y la instauración de la libertad religiosa (Cruz, 2014: 305).

El viraje político que se produjo en noviembre de 1933, cuando aquellos que no compartían la perspectiva del reformismo implementado –ya fuera porque defendían un reformismo más moderado o porque apostaban por un modelo contrapuesto al republicano-socialista– llegaron al poder, supuso la revisión, e incluso la eliminación, de los principales cambios puestos en marcha en el primer bienio. En este punto arrancó la gestación de un lenguaje y de unas movilizaciones que llevaron a equiparar la deriva española del segundo bienio con la de otros países que acabaron sometidos al fascismo y, por tanto, el posicionamiento contrario a dicha deriva como antifascista. De este modo, el antifascismo español de los años treinta añadió a la defensa genérica de la democracia, común a otras geografías europeas, su concreción en forma de república reformista.

ANTIFASCISMO Y LUCHA POR LA DEMOCRACIA

Las elecciones del 19 de noviembre de 1933 dieron la victoria a las derechas republicana y católica, de forma que Alejandro Lerroux, líder del Partido Radical, se convirtió en presidente del Consejo gracias al apoyo, en un primer momento parlamentario, de la CEDA. E inmediatamente comenzaron a corregir las reformas aprobadas entre 1931 y 1933.

Este revisionismo no era una concesión que la derecha republicana hacía a la católica, muy a su pesar y después de muchas presiones, para que no peligrara su Gobierno, sino que era la mejor solución que el republicanismo histórico vislumbraba para los problemas que, entendía, tenía la República. Entre ellos, la existencia de una fortísima derecha católica que limitaba la libre acción de gobierno de la derecha republicana. De este modo, la carga de la responsabilidad del revisionismo llevado a cabo durante el bienio 1933-1935 no debe caer, como tradicionalmente se ha pensado, únicamente sobre los hombros de la CEDA. Fue una tarea a medias, deseada por ambas partes, aunque por supuesto con proyectos rectificadores muy diferentes. Ambas formaciones respondían a tradiciones distintas y tenían puntos de vista a veces contrapuestos sobre las medidas que debían sustituir al reformismo del primer bienio. En estas discrepancias y los objetivos políticos últimos, se sitúan las desavenencias entre estos socios y las constantes presiones que la derecha católica ejerció sobre los republicanos, origen de una inestabilidad gubernamental que no existió durante el primer bienio.

Si la República se hubiera hecho al dictado de los republicanos históricos, la legalidad, el Derecho y la ley de la República serían muy otros. No hubiera habido ley de Defensa, ni ley de Asociaciones, tal como ahora está constituida; ni la Reforma agraria sería tal como es; ni el Estatuto de Cataluña, tampoco; ni se hubiera aumentado el presupuesto de Guerra; ni subido una décima de la contribución territorial a los pequeños campesinos, ni las mujeres tendrían voto, ni las monjas hubieran salido del convento para votar, ni la ley Electoral hubiera sido tal como es, y no hubiera dado el triunfo a las derechas.

José Bort-Vela, *El Pueblo*, 8 de marzo de 1934

Tres ámbitos centraron los esfuerzos rectificadores: la política laicista, la educación y las relaciones laborales. En el primer caso, como gesto hacia la identidad católica de la CEDA, se pusieron en marcha diversas medidas, como la aprobación de la Ley de Haberes Pasivos –que beneficiaba económicamente a buena parte de los sacerdotes del país y se situaba en los límites marcados por la Constitución, que

prohibía que las instituciones públicas sostuvieran económicamente a cualquier confesión religiosa—, la puesta en marcha de negociaciones con el Vaticano para firmar un nuevo concordato, el permiso para instalar nuevas comunidades religiosas y la devolución de los bienes confiscados a las congregaciones. Todo ello acompañado por un mayor amparo a las manifestaciones externas de religiosidad —rosarios, procesiones y toques de campanas—.

Las correcciones al laicismo se combinaron, en este sentido, con las rectificaciones en el campo educativo, donde el ejemplo paradigmático fue la aprobación de una moratoria en el cumplimiento de la Ley de Congregaciones, de forma que los colegios católicos, que debían desaparecer desde el 1 de enero de 1934, pudieron seguir funcionando. Los Gobiernos conservadores, además, redujeron la partida presupuestaria destinada a la educación pública y prohibieron la coeducación en las escuelas primarias sin una autorización expresa del Ministerio.

Prohibición de la coeducación en las escuelas

A propuesta de algunos Inspectores de Primera enseñanza se ha concedido en algunas ocasiones por este Ministerio autorización para que pudiera implantarse la coeducación en las primeras clases de ciertas Escuelas graduadas. Otros Inspectores han establecido la coeducación en Escuelas unitarias sin autorización ministerial, perturbando la organización y la marcha de la enseñanza y provocando la protesta de los Ayuntamientos, de los padres de los niños y de los propios Maestros, a los que acusan los pueblos de ser inspiradores de esta modalidad pedagógica, aunque en muchas ocasiones no han tenido más intervención que secundar resignadamente los mandatos de la Inspección.

En ningún tiempo ha fijado normas generales el Ministerio sobre este problema, que, por su trascendencia, requiere una orientación del Estado que no puede entregar a las iniciativas individuales.

A partir, pues, de esta Orden queda sin efecto el régimen de coeducación establecido sin autorización ministerial, prohibiéndose a los Maestros e Inspectores su implantación en las Escuelas primarias nacionales, exceptuando las Escuelas mixtas y de párvulos, para las que está determinado por precepto de la Ley y por necesidades de la enseñanza. [...].

Gaceta de Madrid, 4 de agosto de 1934

A estas medidas se añadieron las centradas en las relaciones laborales, donde los Gobiernos radical-cedistas bien pronto limitaron las actuaciones de los jurados mixtos. Cambió el procedimiento de elección de los presidentes, que ya no serían designados por el Ministerio, sino entre profesionales. Si durante el primer bienio

habían tenido cierta querencia hacia las peticiones sindicales, ahora bascularon hacia los deseos patronales.

En todo caso, la gran decisión se produjo con la Ley de Términos Municipales, constantemente criticada y atacada por el republicanismo histórico durante el primer bienio. En un primer momento, tras el acceso al poder de Alejandro Lerroux, la ley fue modificada y prácticamente anulada, al aprobar que doce provincias del sur peninsular fueran, a efectos de contratación, unidades indivisibles, es decir, los propietarios podrían contratar a cualquier obrero de la provincia, sin atender a que su origen local coincidiese con el de la propiedad en la que trabajarían. A ello se añadió la anulación de los acuerdos de turno riguroso: los propietarios ya no debían contratar a los obreros respetando el orden en las bolsas de trabajo locales, sino que podrían volver a contratar a aquellos que quisieran de entre los inscritos.

El programa revisionista radical-cedista no derogó otras leyes sociales y laborales, pero la actuación por omisión fue tanto o más importante. De hecho, las condiciones de vida de las clases trabajadoras empeoraron mucho y la primera consecuencia palpable fue una fuerte reducción de los salarios, en contraposición a lo que había venido ocurriendo durante el bienio anterior.

Ante este panorama, las fuerzas de izquierda, sobre todo las obreristas, comenzaron a resituarse y posicionarse, confluyendo como no había sucedido desde el inicio del régimen republicano. Primero en las Alianzas Obreras Antifascistas y, más tarde, tras el fracaso de la Revolución de Octubre de 1934, en plataformas políticas amplias como el Frente Popular.

Esta revisión del proyecto democrático republicano-socialista se desarrollaba al tiempo que avanzaba decididamente el autoritarismo conservador y fascista en Europa a partir de 1933. Con ello, la confrontación fascismo-antifascismo se convirtió en eje primario articulador de la política. Anclado en la izquierda, aunque con protagonistas y objetivos plurales, el antifascismo se afianzó como movimiento sociopolítico de defensa de los principios universalistas de igualdad, democracia, libertad y ciudadanía, para combatir la deriva internacional hacia dictaduras derechistas que los rechazaban. El desarrollo y la concreción del antifascismo marcaron la evolución de la República desde entonces, y se han de ubicar en dinámicas compartidas internacionalmente.

A finales de enero de 1933, Adolf Hitler alcanzó la cancillería alemana, por designación presidencial, en un Gobierno de coalición con participación nacional-socialista muy minoritaria. Tras la concesión de disolución del Parlamento para celebrar nuevas elecciones, el Decreto del Incendio del Reichstag en febrero suspendía las garantías constitucionales e iniciaba el desarme de la República de Weimar, en

medio de la persecución violenta de toda oposición. A su vez, desde marzo y con el apoyo de la presidencia de la República, en Austria, el católico social Engelbert Dollfuss se apartó de la senda liberal parlamentaria y procedió a gobernar mediante decretos y leyes de emergencia. La ilegalización de los partidos políticos, la limitación de su capacidad de acción pública y el control autoritario del Gobierno central tuvieron como cima la guerra civil de febrero de 1934 –cuando infructuosamente el socialismo austríaco tomó las armas para defender la democracia contra el autoritarismo de Dollfuss– y la nueva constitución de mayo, que pusieron fin a la democracia. Estos sucesos en Europa central sacudieron el panorama intelectual y político europeo y, especialmente, al movimiento obrero. No en balde, desaparecían los bastiones históricos del socialismo y el principal partido comunista fuera de la Unión Soviética.

Antes de 1933, las internacionales socialista y comunista apenas se habían interesado por el fascismo. Mientras que la primera vinculaba su influencia a los países de menor madurez democrática y capitalista, la segunda le auguraba un corto recorrido histórico ante la inminente revolución comunista. Esto únicamente empezó a cambiar cuando a principios de la década el nazismo devino un movimiento de masas. De hecho, en Alemania, mientras que el SPD se mantuvo en la línea política del mal menor, apoyando a los Gobiernos conservadores y mostrando un profundo legalismo constitucional y parlamentario, el KPD se centró en denunciar al socialismo como aliado y preludeo fascista, no siendo tampoco capaz, ya fuera desde la legalidad o desde la clandestinidad, de plantear una resistencia eficaz al nazismo.

Desde este momento, la amenaza fascista se transformó en un debate de dimensión transnacional y el movimiento obrero comenzó a diseñar nuevas estrategias para su combate: un antifascismo eficaz, para cuyo propósito la unidad obrera se vislumbró necesaria y la defensa de la democracia un objetivo ineludible. Además, la subsiguiente masificación del antifascismo se benefició de la movilización de parte de la intelectualidad internacional, cuyo compromiso político contribuyó a arrastrar también a sectores de la opinión liberal-demócrata hacia el antifascismo y la izquierda obrera. Los caminos de la Segunda República estuvieron anudados a estas dinámicas, y, muy concretamente, siguieron una trayectoria similar a la Tercera República francesa, pues en ambos casos el antifascismo se concretó en la formación de frentes populares que alcanzaron ambos Gobiernos en 1936.

En España, 1933 también fue la fecha clave. El dominio del Partido Radical y de la CEDA y el giro político que llevaron a cabo hicieron saltar definitivamente las alarmas ante el posible despeñamiento de la República al abismo fascista. Las izquierdas identificaron al partido católico con el creciente fascismo en Europa, algo

que, sin ser estrictamente cierto, se basaba en su proximidad al austríaco Dollfuss y las conocidas relaciones de parte de sus dirigentes con el fascismo italiano y el nazismo alemán. De hecho, José M.^a Gil Robles, su presidente, llegó a asistir al congreso nacionalsocialista de Núremberg en septiembre de 1933.

Así pues, el desarrollo del antifascismo se aceleró en España. Su primer jalón importante estuvo en la formación de la Alianza Obrera Antifascista, ya a mediados de 1933 en Cataluña. Su impulso se debió principalmente al Bloc Obrer i Camperol (BOC) de Joaquín Maurín y a la Unió Socialista de Catalunya (USC). Tras las elecciones de noviembre y los malos resultados para la izquierda, la Alianza Obrera de Cataluña se reorganizó y quedó integrada por el BOC, los sindicatos de oposición anarquistas, Izquierda Comunista de España de Andreu Nin, el PSOE, UGT, USC y la Unió de Rabassaires.

Compañeros: El avance de la reacción capitalista es un hecho de carácter mundial que nadie puede negar, aunque en cada país adopta características especiales. [...] En el nuestro, en España, vémosla claramente con trazas de triunfar. [...] Para impedirlo aquí estamos nosotros. Las entidades abajo firmantes, de tendencias y aspiraciones doctrinales diversas, pero unidas en un común deseo de salvaguardar todas las conquistas conseguidas hasta hoy por la clase trabajadora española, hemos constituido «La Alianza Obrera» para oponernos al entronizamiento de la reacción en nuestro país, para evitar cualquier intento de golpe de Estado o instauración de una dictadura, si así se pretende, y para mantener intactas, incólumes, todas aquellas ventajas conseguidas hasta hoy, y que representan el patrimonio más estimado de la clase trabajadora. [...].

¡Viva el frente obrero antifascista! ¡Viva la unión de la clase obrera para la defensa de todas sus conquistas! [...].

Nota – Siendo esto un frente obrero exclusivamente, las organizaciones políticas y partidos que no sean de clase habrán de adherirse moralmente, pero no ser miembros efectivos de él.

«¡Adelante! Órgano de la UGT y del Partido Socialista de Teruel y su provincia», 30 de diciembre de 1933

Ahora bien, para su extensión más allá del marco catalán, las alianzas debían buscar el apoyo de la CNT y del PSOE-UGT, las organizaciones de masas del movimiento obrero. En diciembre de 1933, y como respuesta a la victoria electoral de la derecha, los anarquistas cerraron el ciclo de intentonas revolucionarias, cuya derrota desgastó a la organización. Esto profundizó la división interna que se concretó en que, si bien la CNT rechazó en febrero de 1934 participar en las alianzas, no ocurrió

lo mismo con otra parte del anarquismo –los sindicatos de oposición– que optó, como lo hizo la regional de la CNT asturiana, por sumarse a estos pactos de unidad de acción con la UGT, a pesar de la condena que realizó la central sindical en junio.

Mientras, en el socialismo crecía, de forma evidente desde la primavera de 1933, la preocupación antifascista y se mezclaba con la radicalización de buena parte de su militancia y directivos, al ritmo de los acontecimientos europeos, las dificultades del reformismo y el acoso contra su posición gubernamental. El PSOE rompió oficialmente la coalición con el republicanismo y acudió en solitario a las elecciones de noviembre, con la reivindicación de proseguir e intensificar el reformismo para alcanzar el socialismo en el futuro y frenar el fascismo en ciernes. A tal efecto, el conjunto del partido manifestaba su derecho a ejercer el Gobierno y aplicar sus propuestas, del mismo modo que hacía, a finales de aquel año, el Partido Socialista en Francia ante la crisis económica y la inestabilidad política que amenazaba a la Tercera República. Asimismo, el PSOE se comprometió a emplear todas sus fuerzas y medios para evitar el establecimiento del fascismo, con un planteamiento acorde al del histórico socialista austríaco Otto Bauer ante las primeras disposiciones autoritarias de Dollfuss. Dentro de este cambio de estrategia, el PSOE aprobó, a finales de febrero de 1934, la extensión de las alianzas obreras antifascistas al conjunto de España.

Hemos aprendido de las experiencias de Alemania. Por eso decimos a las clases dominantes: lo que ha sucedido en Alemania no se repetirá en Austria y, por ello, instruidos por las experiencias alemanas, opondremos la resistencia más tenaz, la más obstinada y resuelta a las primeras tentativas de conducirnos por la vía de Alemania. [...].

Ciertamente faltan muchas cosas a la democracia dentro del terreno del orden social capitalista, a la democracia todavía regida por la burguesía, a la democracia dentro del Estado mientras que la autocracia capitalista reina dentro de las fábricas. Pero solo hay que comparar la Alemania democrática gobernada por el canciller Müller con la Alemania fascista actual para comprender la necesidad vital para la clase obrera de defender con toda su fuerza la democracia contra el asalto del fascismo.

Discurso de Otto Bauer en marzo de 1933 (Vergnon, 1997: 154; traducción propia)

Por su parte, el PCE rechazó al principio entrar en las alianzas, pero en septiembre de 1934 se replanteó su posición y participó de la dinámica de conjunción antifascista obrera, sentida abiertamente por buena parte de la militancia y en sintonía con el comunismo francés y algunos sectores de la Internacional Comunista, aunque no forzado por esta. A pesar de que en aquel verano el PCF había sido pionero en

conseguir el pacto con el socialismo, poniendo fin a la confrontación, aquella no era entonces la línea claramente impuesta en el comunismo internacional.

En conjunto, las alianzas obreras conformaron un organismo de relación y acción obrera unitario y antifascista que aunó por primera vez en Europa a socialistas, comunistas y anarquistas. Desarrolladas en el mismo momento antifascista de reordenación y transformación de las estrategias obreras, sin embargo, sus protagonistas, estructura y evolución difirieron de la unidad de acción acordada entre socialistas y comunistas en otras partes del continente, como Francia. En París, en un clima de tensión derivado de las dificultades económicas e institucionales, el 6 de febrero de 1934 la movilización violenta de las ligas ultraderechistas próximas al fascismo, que llegaron a asediar el Parlamento, forzó una crisis gubernamental resuelta mediante la derechización de sus integrantes y de su orientación política. Socialistas, comunistas y sindicalistas respondieron con manifestaciones por todo el país, en muchos casos de forma conjunta, vividas como el freno a un intento de toma del poder fascista. A partir de aquel momento eclosionó el antifascismo de masas en Francia y, no sin desencuentros, las direcciones de SFIO y PCF estrecharon lazos hasta pactar un frente común coordinado a nivel nacional, en el verano de 1934, que planteaba una alternativa, fundada en medidas de gasto social y fidelidad democrática republicana, a los Gobiernos conservadores, a sus medidas deflacionistas y a toda pretensión de revisión del marco republicano francés.

Por iniciativa del PCF, el pacto obrero sirvió de base para atraer al republicanismo hacia la unión antifascista, proyectada en un Frente Popular interclasista. No fue, en cambio, el camino seguido en España, donde las alianzas no tuvieron un gran recorrido y, tras octubre de 1934, quedaron al margen del proceso de unidad antifascista frentepopulista. No obstante, estuvieron presentes en acciones de contramanifestación propias del antifascismo, como en las respuestas a las movilizaciones promovidas en varios lugares de España por la CEDA, sus Juventudes de Acción Popular y la Lliga Catalana entre abril y septiembre de 1934 –cuando más presionaba la CEDA para participar en el gobierno–, así como en paros obreros de aquel año. Además, a pesar de no asignárseles una función de planificación y vertebración de la acción revolucionaria general, las alianzas tuvieron un papel clave en la revolución de octubre en Asturias, aunque no en el resto del país.

La nueva fase en el desarrollo y masificación del antifascismo en España, hasta conducir a la formación del Frente Popular, se produjo precisamente a partir de esta Revolución de Octubre de 1934 y sus consecuencias. Con el malestar por la frustración del reformismo, la crisis económica y el auge del fascismo internacional de fondo, el PSOE se había comprometido a resistirse a que la Segunda República recorriera el

camino del régimen de Weimar. Era una medida defensiva de presión frente al retroceso del proyecto republicano y la voluntad de la CEDA de acceder al poder para desvirtuar el régimen democrático a partir de un programa corporativo. Sin embargo, la CEDA forzó la caída del Gobierno de Ricardo Samper y logró el nombramiento de tres ministros en un Gobierno de coalición con los radicales dirigido por Lerroux el 4 de octubre de 1934. Como respuesta, el PSOE desencadenó la intentona revolucionaria, un movimiento –más amplio y con otros protagonistas– para abortar una desviación autoritaria y mantener viva la República, ante el convencimiento común en las izquierdas y en buena parte de sus bases de que la inacción desembocaría en el fascismo. Todo ello se sintetizaba en el eslogan «Antes Viena que Berlín».

En general, la Revolución de Octubre fue controlada por el Gobierno de forma clara y rápida, aquejada entre otras cosas de una deficiente planificación y de la represión que siguió a la frustrada huelga campesina del verano de 1934. Aunque la actividad revolucionaria se extendió con diferente intensidad y protagonistas en el conjunto de España, algunos de los principales focos de acción se concentraron en Asturias, con el funcionamiento de las alianzas y la resistencia armada al Estado por parte de los revolucionarios durante cerca de dos semanas; en Cataluña, con la proclamación del Estado catalán dentro de la República federal española y la pretensión de formar un gobierno alternativo al central para garantizar la continuidad del proyecto republicano; mientras que en Madrid y otras ciudades la repercusión fue menor. El Gobierno radical-cedista se impuso y desplegó una represión prácticamente indiscriminada y desproporcionada, que afectó no solo a las fuerzas obreras y catalanistas implicadas en la revuelta, sino también al republicanismo de izquierdas e incluso a partidos políticos como el Partido Nacionalista Vasco, que difícilmente podrían ser considerados entonces revolucionarios. Dicha represión se concretó en la detención y el encarcelamiento de decenas de miles de personas, miles de procesos sumarios, decenas de penas de muerte –cinco efectivamente aplicadas–, represión laboral, cierre de sedes y prensa obrera, y destitución de cargos públicos. Como consecuencia, la amnistía de los presos y represaliados devino una causa común para el movimiento obrero y el antifascismo.

Durante 1935, a la represión se unió la intensificación de la rectificación de las medidas del primer bienio. Si desde la llegada de los radicales al Gobierno se retocaron y dejaron sin efecto algunas de las medidas insignes del reformismo republicano, tras el aterrizaje cedista se acentuó dicha línea. No en balde, el partido católico había reclamado su entrada gubernamental insatisfecho con la gestión radical, que consideraba tímida. Especialmente, esto se dejó sentir en una militarización del orden público, recortes en política cultural, la dejación práctica de los

jurados mixtos mediante una nueva ley, la paralización del proceso autonomista –acompañada de la suspensión de la Generalitat Catalana– y la aprobación de una nueva ley de reforma agraria.

Estas dinámicas reforzaron el imaginario de confrontación entre fascismo y antifascismo como factor sociopolítico fundamental y, con ello, la difusión masiva del antifascismo. Este se vinculaba al sostenimiento de la República como proyecto político conducente a una mayor justicia social y a la regeneración popular y nacional española, de carácter civil –apartada del militarismo y el clericalismo–; una continuación de la disputa de raíces ilustradas entre progreso y reacción. Parte de los dirigentes del republicanismo de izquierdas se sumergió de lleno en esta visión.

A su vez, los sucesos y el desenlace de la Revolución de Octubre –como los de febrero de 1934 en Austria– pudieron mostrar al movimiento obrero las dificultades de una respuesta exclusivamente proletaria al fascismo –y más en su forma insurreccional–. No obstante, también reforzarían el convencimiento de la importancia de la unidad obrera y de no permanecer en políticas de espera e inacción.

Así, se puso en marcha el proceso que condujo al pacto del Frente Popular, que, como en el caso francés, fue complejo y sometido a avances y retrocesos. Por un lado, desde finales de 1934, el PCE trató de aproximarse al PSOE, pero sus iniciativas no prosperaron demasiado, pues los socialistas limitaron su colaboración a campañas conjuntas concretas para frenar la pérdida de mejoras sociales, la represión y el fascismo. Para el PSOE, sus organizaciones debían ser el motor de acción y el marco de unidad obrera antifascista, por lo que solo cabía la integración comunista en aquellas –como terminó por suceder en el ámbito sindical y juvenil–. Ahora bien, como en Francia, los recelos hacia el Partido Comunista entre buena parte de dirigentes y asociaciones socialistas se hicieron presentes y no podían desaparecer de la noche a la mañana tras años de mala relación.

Por otro lado, como pieza clave de la orientación del antifascismo, el PSOE debatió internamente los posibles acuerdos a partir de marzo de 1935, y apostó mayoritariamente por una amplia alianza que alcanzara desde el republicanismo no implicado en los Gobiernos radical-cedistas y la represión de Asturias hasta el resto de las fuerzas obreras –y especialmente el PCE–. Un PCE que defendió también la extensión antifascista hacia sectores democráticos no obreristas, de acuerdo con la línea definitivamente aceptada por la Internacional Comunista en verano de 1935.

Al respecto, el republicanismo, articulado principalmente en torno a Izquierda Republicana, Unión Republicana y el Partido Nacional Republicano, conseguía acercar posiciones y apostar conjuntamente por el cambio de signo de la República a través de la vía electoral. Con dicha finalidad, sobre todo el partido de Azaña

vislumbraba como requisito la alianza con el PSOE, puesta en marcha a partir de los contactos entre el propio Azaña e Indalecio Prieto. Las reticencias de parte del republicanismo a sumar al comunismo y las de parte del socialismo a pactar únicamente con los republicanos complicaron y alargaron el acercamiento entre todas las partes.

Sin embargo, la situación se precipitó como consecuencia de la inestabilidad gubernamental. Tras la ruptura definitiva entre radicales y cedistas, como consecuencia de los escándalos de corrupción y el enfrentamiento entre las partes, a finales de diciembre de 1935, Manuel Portela Valladares obtuvo el decreto de disolución de Cortes –y, con ello, de una nueva convocatoria electoral–. En este momento, el conjunto del PSOE asumió negociar con los partidos republicanos una coalición electoral que incluyera también al resto de las organizaciones obreras, mientras que el republicanismo, por medio de Azaña, forzó la negociación de la coalición y del programa exclusivamente con el PSOE, que debía asumir la representación del resto de las fuerzas obreras.

NUESTRO TRIUNFO SIGNIFICA:

- La liberación de 30.000 camaradas presos y expatriados.
- La readmisión de los compañeros seleccionados.
- El castigo de los sádicos de las represiones.
- La abolición de la pena de muerte y de las torturas.
- La imposibilidad de los «negocios» y de la administración orgiástica.
- La vuelta a los salarios y bases de 1931-33.
- La reforma agraria contra los grandes terratenientes, en favor del trabajador del campo.
- La derogación de las leyes antiobreras radicales y cedistas.
- Escuelas y cantinas para todos los niños.
- La mitigación del paro por las grandes obras reproductivas y el aseguramiento de la paz.
- Obreros, campesinos, empleados, pequeños propietarios, industriales y comerciantes nada tienen que temer del triunfo del Frente electoral de izquierdas.
- Trabajo, cultura, paz: he aquí nuestra promesa.

Claridad. Semanario socialista de crítica e información, 13 de febrero de 1936

El programa de la coalición fue discutido de forma acelerada y sellado el 15 de enero de 1936, e incluyó finalmente a Izquierda Republicana, Unión Republicana, PSOE, UGT, PCE, JJ. SS., Partido Sindicalista y POUM –la CNT se mantuvo al margen–. El antifascismo se concretaba de este modo en un bloque de izquierdas mediante un programa común, que debía ser también norma del Gobierno resultante en caso de victoria electoral.

El Frente Popular, denominación popularizada en los meses siguientes, ganó claramente las elecciones del 16 de febrero y se hizo con el control del Gobierno, tal y como sucedió en Francia tras las elecciones de abril-mayo de aquel año. En un caso, liderado por la SFIO con la colaboración republicana, y exclusivamente republicano en otro. Aunque con integrantes diferentes, en ambos casos, estos Gobiernos de Frente Popular –así denominados porque los Gobiernos se basan en mayorías parlamentarias que les atribuyen el significado– constituyeron un fenómeno nuevo, consistente en una alianza gubernamental entre socialistas, comunistas y republicanos, con una dimensión propositiva democratizadora y social contra el peligro fascista, diferenciándose así de coaliciones anteriores.

La evolución en los meses de gobierno hasta julio refuerza, además, las similitudes entre Francia y España. En ambos países las huelgas y movilizaciones sociales se intensificaron de forma significativa con el objetivo de acompañar, y presionar, a ambos Gobiernos en el cumplimiento de los programas acordados, pero sin que adquirieran un carácter violento ni revolucionario. Aunque los frentes populares no supusieron la renuncia a los objetivos finales de las culturas políticas implicadas, las movilizaciones no intentaron desbordar los respectivos marcos constitucionales, ni exigieron rebasar los acuerdos establecidos antes. Así, el socialista Léon Blum asumió el Gobierno en medio de dichas huelgas y negoció con el empresariado y los sindicatos los Acuerdos Matignon del 8 de junio, cuyo marco de mejora de las condiciones de trabajo fue el máximo aspiracional para canalizar el movimiento que continuó en marcha. En España no hubo una reedición de huelgas insurreccionales anteriores, ni en general conflictos violentos y enquistados, y el Gobierno de Azaña respondió mediante el reformismo y la negociación. Como en Francia, la movilización social trató de ser acicate y apoyo para el desarrollo de las medidas prometidas, en general más moderadas que las francesas.

Las medidas gubernamentales y la presión popular se dejaron sentir en varios aspectos vitales para el proyecto democrático republicano español, y principalmente en el ámbito sociolaboral. El mundo agrícola, concretamente, tuvo una atención prioritaria, afectado por la crisis económica y por el revisionismo radical-cedista, con la reactivación de la reforma agraria, la reducción del paro y el restablecimiento del sistema de las relaciones laborales anterior como objetivos principales. Con dicha finalidad, se legisló para frenar y revertir los desahucios de los arrendatarios agrícolas y se facilitó el acceso al cultivo mediante la puesta en explotación con la ocupación temporal de campesinos de fincas indicadas como susceptibles de expropiación por el Instituto de Reforma Agraria. Asimismo, se propuso una nueva Ley de Bases de Reforma Agraria.

Además, se redujo la jornada laboral a cuarenta y cuatro horas semanales —en Francia se estableció en cuarenta, un objetivo también buscado en España— y se emprendió el camino para revivir los jurados mixtos, cuya inexistencia práctica complicaba la resolución de conflictos al tiempo que alimentaba las movilizaciones sindicales, con la finalidad de lograr bases de trabajo favorables que, posteriormente, pudieran ser respaldadas por aquellos. También en materia fiscal, dentro de los parámetros de la época, se abandonó la línea deflacionista y de reducción del gasto público adoptada especialmente en 1935, para esbozar una acción impositiva progresiva y de inversión. Al margen de esto, la amnistía de los presos políticos y sociales, su reincorporación a sus lugares de trabajo, la reposición de los cargos públicos, la restitución de la Generalitat de Catalunya, así como la reactivación del proceso de descentralización —concretado en la aprobación del Estatuto de Autonomía para el País Vasco y la discusión del gallego—, buscaron satisfacer los compromisos adquiridos, rebajar la tensión sociopolítica y reestablecer el funcionamiento constitucional y jurídico del Estado.

EL OCASO DEL ANTIFASCISMO Y LA DEMOCRACIA EN ESPAÑA

Finalmente, el estallido y desarrollo de la Guerra Civil española, a partir del golpe de Estado del 18 de julio de 1936, tuvo efectos no solo en el escenario español, y erosionó decisivamente ambos frentes populares.

En el caso de España, la guerra no puso fin ni al Frente Popular ni al reformismo republicano. De hecho, el conflicto bélico reforzó la unidad antifascista plasmada en gobiernos formados por todos los integrantes del pacto frentepopulista, como los dirigidos por Francisco Largo Caballero entre septiembre de 1936 y mayo de 1937. Entre las prioridades de dichos Gobiernos, además de hacer frente al esfuerzo bélico, se situaron la reconstrucción de unas instituciones estatales que habían implosionado como consecuencia del golpe de Estado y hacerlo en combinación con un reformismo heredero del periodo de preguerra.

Sin embargo, las derrotas militares condujeron a la confrontación interna y a la ruptura del pacto antifascista. Desde mediados de 1937, tras la salida de caballeristas y anarquistas de los Ejecutivos republicanos, la unidad contra el fascismo pudo mantenerse solo de manera formal hasta la caída de Cataluña, en enero de 1939, pero su quiebra fue implacable. El colofón se produjo en marzo de 1939, cuando socialistas, anarquistas y republicanos de izquierda se unieron tras el coronel Segismundo Casado y dieron un golpe de Estado que acabó con el Gobierno

de Juan Negrín –apoyado principalmente por el PCE–, marcando los estertores de la República en guerra hasta la conclusión oficial del conflicto en abril de 1939.

Mientras tanto, en el caso francés, el conflicto contribuyó decisivamente a fracturar el antifascismo y el Frente Popular al acentuar sus tensiones internas entre la solidaridad antifascista y la vocación pacifista a ultranza. A su vez, alimentó el rearme del conservadurismo social y político, que agitaba el espantajo de la guerra y del antimarxismo –en una Francia que experimentaba un proceso de guerra civil larvada–. El Gobierno del republicano Édouard Daladier en abril de 1938 rompió, finalmente, el pacto del Frente Popular y, con el apoyo de la derecha, dio marcha atrás a muchas de las reformas sociales aprobadas por los primeros ejecutivos frentepopulistas.

La Guerra Civil española, un episodio que alimentó la simbología y mitología antifascista internacional, acabó eliminando la democracia republicana española e hiriendo profundamente a la francesa. Ahora bien, el antifascismo sobrevivió a su concreción frentepopulista y a la definitiva derrota republicana de abril de 1939. Desde el exilio, el antifascismo español trató de unirse al ciclo bélico del antifascismo europeo abierto aquel año. Por un lado, una parte de los exiliados y combatientes prosiguieron la lucha antifascista mediante su participación armada en la Segunda Guerra Mundial, y a través de la guerrilla del maquis. Por otra parte, el Gobierno y las fuerzas políticas republicanas trataron de unir la suerte de la República a la de los aliados en la lucha contra el nazifascismo. Desafortunadamente, aquellos esfuerzos no dieron sus frutos y la dictadura franquista se prolongó durante décadas, mientras que el consenso antifascista contribuía a la formación de renovadas democracias en buena parte de Europa.

CONCLUSIÓN

De este modo, las dinámicas españolas de los años treinta corrieron parejas a las de sus vecinos europeos del periodo de entreguerras: la construcción de una democracia reformista, el aumento de las tensiones internas fruto del auge de los movimientos reaccionarios y fascistas, la articulación de acuerdos antifascistas entre las izquierdas y el estallido de movilizaciones violentas fruto del enfrentamiento entre estos sectores políticos contrapuestos.

Si se diferenciaron fue efectivamente en el desarrollo de una resistencia armada en forma de cruenta guerra civil durante tres años frente a los movimientos antidemocráticos, mientras las democracias europeas cayeron sin apenas respuestas

entre 1918 y 1939. Este conflicto, en todo caso, mostró algunos rasgos que después caracterizaron también a la Segunda Guerra Mundial: la unidad antifascista –y sus dificultades–, el valor de la resistencia frente a las dificultades que la guerra imponía y la importancia de las relaciones internacionales ante una ofensiva fascista que era imposible de afrontar únicamente por actores individuales.

En este último punto se encuentra, además, la clave del diferente final del antifascismo español: su soledad internacional, que le llevó a la derrota en la guerra, pero también en la posguerra, concretada en la perduración hasta los años setenta de la única dictadura europea –junto a la portuguesa de Salazar– surgida de las dinámicas de la crisis de la democracia del periodo de entreguerras.

PARA SABER MÁS

- ARÓSTEGUI, Julio (2013): *Largo Caballero. El tesón y la quimera*, Barcelona, Random House Mondadori.
- CRUZ, Rafael (2014): *Una revolución elegante. España, 1931*, Madrid, Alianza Editorial.
- EGIDO LEÓN, Ángeles (ed.) (2017): *La Segunda República y su proyección internacional. La mirada del otro*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- GARCÍA, Hugo (2015): «¿La República de las pequeñas diferencias? Cultura(s) de izquierda y antifascismo(s) en España, 1931-1939», en Manuel Pérez Ledesma e Ismael Saz (coords.): *Del Franquismo a la democracia 1936-2013*, Madrid/Zaragoza, Marcial Pons / PUZ, pp. 207-237.
- GARCÍA, Hugo et al. (2016): *Rethinking antifascism. History, memory and politics, 1922 to the Present*, Nueva York / Oxford, Berghahn Books.
- GARCÍA CANALES, Mariano (1977): *La teoría de la representación en la España del siglo XX. De la crisis de la Restauración a 1936*, Murcia, Publicaciones del Departamento de Derecho Político.
- GONZÁLEZ CALLEJA, Eduardo et al. (2015): *La Segunda República española*, Barcelona, Pasado & Presente.
- GONZÁLEZ CALLEJA, Eduardo y Álvaro RIBAGORDA (eds.) (2017): *Luces y sombras del 14 de abril. La historiografía sobre la Segunda República española*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- GRAHAM, Helen (2006): *La República española en guerra (1936-1939)*, Barcelona, Random House Mondadori.

- LÓPEZ ESTEVE, Manel (2013): *Els fets del 6 d'octubre de 1934*, Barcelona, Editorial Base.
- MALEFAKIS, Edward (dir.) (1996): *La Guerra de España (1936-1939)*, Madrid, Taurus.
- MARTÍN MARTÍN, Sebastián (2017): «De la condena retrospectiva al análisis contextualizado: cuarenta años de historiografía sobre el Estado republicano (1975-2015)», en González Calleja y Ribagorda (eds.): *La Segunda República española*, Barcelona, Pasado & Presente, pp. 21-74.
- MARTÍN RAMOS, José Luis (2015): *El Frente Popular. Victoria y derrota de la democracia en España*, Barcelona, Pasado & Presente.
- MAZOWER, Mark (2001): *La Europa negra*, Barcelona, Ediciones B.
- PAYNE, Stanley G. (1995): *La primera democracia española: la Segunda República, 1931-1936*, Barcelona, Paidós.
- SOUTO, Sandra (2004): «Y ¿Madrid? ¿Qué hace Madrid?» *Movimientos revolucionarios y acción colectiva (1933-1936)*, Madrid, Siglo XXI.
- VERGNON, Gilles (1997): *Les gauches européennes après la victoire nazie. Entre plannisme et unité d'action 1933-1934*, París, L'Harmattan.
- VIÑAS, Ángel (ed.) (2012): *En el combate por la historia. La República, la Guerra Civil y el Franquismo*, Barcelona, Pasado y Presente.

* Esta publicación es resultado del proyecto de I+D+i El antifascismo socialista en el período de entreguerras: municipalismo, reformismo y nación en el sur de Europa (PID2020-114379GA-I00), financiado/a por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/. Asimismo, los autores forman parte del Grupo de Investigación de Excelencia Prometeo, Grup d'Estudis Històrics sobre les Transicions i la Democràcia (GEHTID, GVPROMETEO2020/050), y del grupo de investigación de la Universitat de València GIUV2013/060.

LA GUERRA CIVIL DE ESPAÑA

Miradas a la vida cotidiana

Antonio Calzado Aldaria
Universitat de València

Un lugar común en buena parte de las publicaciones o conferencias sobre la Guerra Civil de España (1936-1939) subraya la ininterrumpida volumetría académica-investigadora, cultural (literatura, documentales...) y mediática (debate político, redes sociales...) sobre este periodo histórico. La Guerra Civil constituye un acontecimiento vivo. Una vitalidad que, como advierten los estados de la cuestión o balances historiográficos que periódicamente aparecen en congresos o revistas especializadas, se nos presenta bajo unos criterios básicos de renovación de enfoques, visiones y temáticas.

En este marco general, la historia social de la contienda en su línea de estudio de una historia «desde abajo» o de la *Alltagsgeschichte* alemana («historia de la vida cotidiana»), que indagaba sobre la gente común en contextos extraordinarios como una dictadura, está disponiendo de una mayor presencia puesto que consigue recuperar a los actores y protagonistas de la guerra. No nos referimos a una recopilación de anécdotas costumbristas semejantes a las «batallitas del abuelo», sustentadas por el predominio general de la equidistancia y la simetría que buscan una desideologización marcadamente conservadora del conflicto. Reivindicamos una historia de la vida cotidiana construida alrededor de las experiencias de la gente corriente en unos años excepcionales en los que debieron, sin duda de manera cambiante, adecuarse, impregnarse o resistir, pública o privadamente, total o parcialmente, a

nuevas realidades, discursos, identidades (con sus símbolos), tradiciones, costumbres o roles. Aspectos que, al mismo tiempo, tendrían su influencia durante la posguerra y la larga dictadura. Pero una vida cotidiana que debe sustentarse en la complejidad que supera los esquematismos de clase social, que se aleja de la imagen rígida de la guerra, añadiendo la evolución de las respuestas y las actitudes desde julio del 36 hasta abril del 39, así como las diferentes relaciones sociales-personales de los espacios rurales y urbanos.

La vida cotidiana no representa hoy una vanguardia historiográfica. En la década de los setenta, el periodista Rafael Abella publicó las dos primeras obras de referencia, acertadamente dedicadas a las «dos Españas». Sus reediciones todavía en la presente centuria señalan el interés que suscita este aspecto del conflicto. La historia local, principal dirección de la investigación sobre la guerra, siempre incorpora capítulos sobre esta cuestión, con desigual fortuna analítica, aunque casi siempre con aportaciones respecto a las fuentes (sobre todo, las orales).

Afortunadamente, en este siglo se están produciendo relevantes contribuciones, también desde la consolidada apertura internacional de la historiografía española, en cuanto a una de las ausencias más notables de la historia de la guerra: los millones de combatientes, especialmente los más numerosos, los soldados de ambos ejércitos. Si bien la publicación de memorias y dietarios de estos protagonistas es casi constante, estas seguían siendo utilizadas, en buena manera, para reforzar la dualidad maniquea discursiva de una guerra conformada por actores heroicos con sus respectivas ideologías o por combatientes forzosos y amorfos ideológicamente. En definitiva, ya que el frente con la vida de los soldados en él o en los destacamentos alejados y la retaguardia siempre estuvieron relacionados, y se caracteriza la guerra como una «guerra total» (siguiendo la estela de la Gran Guerra), ambos deben ser analizadas por igual.

Por tanto, cualquier mirada a la vida cotidiana de la Guerra Civil debe incluir la historia sociocultural de los soldados, los actores principales. Y, con ellos, de sus familiares. Junto con estos protagonistas, la «agenda de la guerra» debe sumar a la infancia, uno de los colectivos que más padeció la contienda y de manera más duradera, a las mujeres, víctimas y sujetos activos (y muchas veces, autónomos), acompañando a las temáticas más clásicas de la historia social como el miedo (bombardeos, violencia política...), el ocio, las condiciones de vida (abastecimientos) o las transformaciones identitarias, simbólicas, etc.

Aproximarse a la vida cotidiana también se erige en un vector analítico para comprender la victoria o la derrota. En una guerra calificada como «total», la retaguardia, tal y como se viene resaltando desde la historiografía, pero también por los

propios contemporáneos, fue un campo de extrema relevancia. En la guerra moderna no se distinguían por completo los territorios en los que se combatía y los alejados de los enfrentamientos armados, puesto que la retaguardia se convierte en el espacio que sostiene a los ejércitos de masas (reclutas, víveres, pertrechos...) y donde se construye la imprescindible moral para ganar el conflicto (propaganda, discursos...).

Por último, el estudio de la vida cotidiana reúne suficientes elementos para continuar implementando tanto investigación académica como proyectos educativos. Las fuentes nos rodean y permanecen, ocultas o visibles, en muchas casas. Nos referimos tanto a las fuentes orales, aunque la biología obliga a un limitado acceso a ellas, como al amplio surtido de egodocumentos (memorias, dietarios, epistolarios...), editados o inéditos, redacciones o cuadernos escolares, fotografías, cultura material, la prensa, la correspondencia, la documentación judicial o los blogs en los que los descendientes divulgan documentos y memorias familiares. La vida cotidiana nos permite adentrarnos empáticamente en las vivencias de la sociedad española durante los años más extraordinarios de su historia más cercana que, al fin y al cabo, no fueron muy diferentes a las que padece o desarrolla cualquier otro colectivo humano que se ha, o se ve, envuelto en una guerra. Con la particularidad e incidencia en la memoria que supone una guerra interna.

LA RUPTURA DE LA VIDA

El día que nací yo / qué planeta reinaría /
por donde quiera que voy / ¿Qué mala estrella me guía?

Morena clara (1936)

Para buena parte de los contemporáneos, esta canción interpretada por Imperio Argentina podría resumir la tormenta que se desató en mitad del tórrido mes de julio de 1936. «Antes o después de la guerra» ha marcado el ritmo histórico vital de generaciones. Casi todas las memorias y relatos empiezan con una instantánea que permanece grabada en la memoria del lugar o personas con las que se vivieron esos días, en las que siempre aparece un objeto básico: la radio.

Desde esos días de julio, desapareció casi por completo la normalidad diaria para instalarse un torbellino inesperado, más acentuado en la zona republicana, pero también significativo en las regiones de mayoría izquierdista que se fueron integrando en el territorio sublevado. Esperanzas y planes de futuro quedaron truncados en

horas, así como familias divididas durante la contienda. Recordemos, y tan solo es anecdótico, la bici esperada por Luisito en *Las bicicletas son para el verano*.

La matización constante y la complejidad deberían presidir cualquier historia social de la guerra, ya que se debe tener en cuenta que la geografía marcó la vida de millones de personas que fueron obligadas a convivir contra sus principios en los dos territorios, más aún cuando el franquista fue creciendo constantemente. Es más, se debe considerar la «masa gris» que podía compartir o rechazar las diversas realidades sociales de la España franquista o republicana y no siempre de manera inmóvil durante los tres años de guerra.

El miedo fue, sin lugar a duda, el sentimiento predominante y prácticamente universal, que alcanzó incluso a los pueblos o aldeas más aislados. Nadie se vio libre. El impacto del miedo se vio provocado por la intensa violencia político-social y cultural desatada en las dos retaguardias, con las detenciones, encarcelamientos, torturas, asesinatos y desapariciones, que se fueron reduciendo desde la primavera de 1937 en el territorio republicano pero que se mantuvieron en las zonas ocupadas por los sublevados. Una violencia que nunca había recorrido la totalidad del territorio.¹

Un pánico que provocó que muchos permanecieran escondidos los tres años de guerra o, para centenares de miles, unas vidas privadas clandestinas (oír emisoras del enemigo, conversaciones, reuniones, participación en actividades solidarias...), mientras que la vida pública se amoldaba, se camuflaba, se «emboscaba», a los criterios impuestos por las autoridades respectivas (nuevas militancias e identidades, asistencia a misas, mítines o manifestaciones...). En aras de una retaguardia «unida», también el miedo y la persecución a la quinta columna de reminiscencias cinematográficas (género de espías), al «enemigo» indetectable.

Una violencia que irrumpió por primera vez en muchos pueblos, incluso en muchas barriadas urbanas, que fue, además, pública y publicitada (incluso en la prensa) y que destruía y destruyó relaciones personales, familiares o laborales. Además, se debe anotar que, también por vez primera, la sociedad española se veía inmersa en una guerra moderna que necesitaba dos ejércitos de masas. Con ello se extendía el miedo a que el ser querido sufriera heridas, espantosas mutilaciones, la prisión tras ser capturado o, por supuesto, la muerte.

1. Este tema se desarrolla en el capítulo 7.

«Vivimos en la época de las catacumbas», escuchábamos decir a menudo [...]. No tardó en organizarse un servicio religioso clandestino que funcionaba perfectamente. Pronto, todas las familias tuvieron su cura. Nuestra casa era una verdadera capilla pública [...]. El cura que venía a nuestra casa [...] con su traje de miliciano confesaba, celebraba misa y daba la comunión [...]. En nuestra casa, además de la misa y de las confesiones, se celebraron varios bautismos y matrimonios.

Carlos de Angulo (2010): *Arroz con tenedor. La Guerra Civil de un niño de siete años*, València, Ed. Institució Alfons el Magnànim, pp. 58-59.

Después de estallar el Glorioso Alzamiento Nacional lleno de miedo, como todos los anteriores, no se le volvió a oír despegar los labios. Si asiste a las funciones religiosas, lo hace porque no digan [...] El miedo le hace obrar y hablar así.

Cándido Ruiz González, Pilar de la Granja Fernández y Eduardo Martín González (2010): «Un largo período de represión», en Juan A. Blanco Rodríguez (coord.): *A los 70 años de la Guerra Civil Española*, Zamora, UNED Zamora, pp. 199-200.

Un miedo que alcanzó de manera más directa a la totalidad de hombres y mujeres de determinadas zonas a través de los bombardeos, uno de los iconos de la Guerra Civil. Las teorías del empleo de la aviación que se fueron abriendo paso en Europa concebían una nueva concepción de las guerras más acorde con la utilización de esta tecnología innovadora de principios del siglo XX, tanto para los frentes de combate como, y esto sí representaba prácticamente una novedad, para los territorios alejados del frente como era la retaguardia. De esta manera, se difuminaba la diferencia entre frente y retaguardia, y se unificaban, por lo que la guerra iba a golpear en su faceta más destructora a cualquier pueblo y ciudad, aunque estuviera alejada de las zonas de combate. Así, las víctimas no serían exclusivamente militares, sino que se incluía a la población civil no combatiente.

La internacionalización de la guerra, con la participación italo-alemana favorable a los sublevados y la compra de aviación soviética por la República, hizo posible la plasmación práctica de estas ideas surgidas al calor de la Primera Guerra Mundial, si bien en un grado muy inferior a la Segunda Guerra Mundial. Esta incidencia de la guerra aérea nos ha dejado una tipología patrimonial bélica muy concreta, como los campos de aviación.

Si bien se habían efectuado con anterioridad incursiones aéreas contra ciudades, los primeros bombardeos aéreos masivos se efectuaron contra Madrid a finales de 1936. Además de objetivos estratégicos como destruir infraestructuras (puertos, ferrocarril) e industrias, en muchas ocasiones también tuvieron como propósito

aterrozar a la sociedad para minar su voluntad de resistencia, en particular sobre el espacio republicano. Pensemos, entre otros, en los casos de la destrucción de Guernica (1937); el ataque al mercado de Alicante (1938) en un día laboral, que se saldó con casi 300 muertos; la oleada de bombas contra Barcelona ordenada por Mussolini, o el atentado en la estación ferroviaria de Xàtiva, cuando la guerra estaba terminando (febrero de 1939), que dejó unos 130 muertos. La escasa capacidad de la aviación republicana ocasionó un menor número de ataques en la zona sublevada, como en Valladolid (30 muertos) y Salamanca (12 fallecidos), o el controvertido de Cabra (Córdoba), con más de un centenar.

Algunas de las principales ciudades y zonas como el País Valenciano o Cataluña fueron objeto de un huracán de bombas aéreas o marítimas, sobre todo durante 1938. Así, fueron bombardeados en algún momento al menos 140 municipios catalanes o más de 50 valencianos. Una cuantificación todavía provisional de las víctimas mortales (siempre en revisión) documenta al menos unas 12.000 defunciones: 1.008 en la zona sublevada y el resto en la zona leal. Las destrucciones arquitectónicas dejaron huellas indelebles sobre el urbanismo, todavía por estudiar. La magnitud de esta estrategia se observa todavía en las noticias que refieren la aparición de bombas de la guerra sin explotar, más de una vez porque fueron objeto de sabotaje por parte de los obreros favorables a la República en las fábricas franquistas, alemanas o italianas.

El terror a estos ataques ocasionó una movilización institucional y social, en especial de las mujeres, que rompieron estereotipos de género laboral con su trabajo en la construcción de refugios antiaéreos. Una manifestación patrimonial que encontramos en muchos pueblos y ciudades (solamente en Cataluña se han inventariado unos 2.100 refugios) y que nos informa de la vida cotidiana de una sociedad en guerra, al igual que puede ser recuperada a través de una variada tipología fotográfica, literaria, de prensa, con los estremecedores dibujos de los niños y las niñas o con la oralidad. La «pava», que arrasó las ciudades valencianas desde Mallorca, aparece recurrentemente en la memoria de los contemporáneos.

Estos ataques provocaron un profundo sentimiento de horror y miedo en la población civil, ampliado cuando una parte de las víctimas eran niños. En buena medida, los bombardeos democratizaban el miedo, por más que no siempre fueran rechazados por los más fervientes franquistas. Por ello, y dado su carácter novedoso, fueron ampliamente utilizados de manera propagandística en el exterior y posteriormente por el franquismo, que ocultó o transformó sibilinaamente estas agresiones. Las primeras reacciones ante un bombardeo consistieron en huir al campo, e incluso se pasaba la noche allí. Sobre todo, durante 1938, cuando los días

se tiñeron de miedo y de un paisaje sonoro muy concreto: las sirenas que alertaban de la llegada de los aviones, las carreras y los gritos hacia el refugio más cercano, la entrada en tromba muchas veces sin respetar a nadie, el miedo que proseguía en el interior del refugio, donde se oían caer las bombas sobre la superficie, con el agobio y el atosigamiento de la falta de espacio, las luces nocturnas apagadas que sumían a las ciudades en la oscuridad.

Los refugios se convirtieron en espacios en los que vivían noche tras noche. Y formaron parte hasta tal punto de la vida cotidiana que la población controlaba los barrios concretos donde caían las bombas, por lo que muchas veces no hacían caso a las alarmas o se seguía la evolución de los aviones desde tabernas o balcones. En Gandia (València), una familia fue cambiando el horario de la cena para que les diera tiempo a alcanzar el refugio, pues los bombardeos empezaban a partir de las nueve de la noche (en el primero de ellos el gato se comió su cena). Como los bombardeos se fueron adelantando, terminaron cenando en verano hacia las cinco y media de la tarde. Y en València, numerosos grupos de niños simulaban por las calles el sonido de las sirenas, lo que generó, más de una vez, el pánico en el vecindario. Un miedo que estuvo acompañado, después de bombardeos sangrientos, por reacciones asesinas de las masas contra presos políticos (Alicante, Cartagena, Guadalajara o Jaén).

Un ruido infernal se desató sobre la ciudad, «¡buuuuu!», al mismo tiempo que una voz surgida de las tinieblas, una voz terrible, anunció «¡Al refugio, al refugio, el peligro es por aviación!», repitiendo la frase sin descanso. Por la ventana vi caer una lluvia de luces azules: «¡Es el fin del mundo!», grité, salí del cuarto y bajé las escaleras descalza, [...] Llegamos a un refugio vigilado por cuatro milicianos armados, que anunciaron: «¡Completo!» Y la voz gigantesca continuaba ordenando: «¡Al refugio! ¡Al refugio!» Encontramos un sótano que nos aceptó. Era peor: había mosquitos, niños llorando, mujeres acurrucadas en el suelo y hombres maldiciendo: «¡Como caiga un bombón, tapa la entrada y nos quedamos aquí atrapados como ratas!» Una cantinela llenaba el refugio: «¡Hijos de puta!» «¡Hijos de puta!» [...] Nunca volvimos a un refugio. Salimos de ahí a las nueve de la mañana.

Elena Garro (1992): *Memorias de España 1937*, Madrid, Ed. Siglo XXI, pp. 18-19.

De repente, millones de hombres, mujeres, niños o ancianos, sobre todo en la zona republicana, donde afectó a alrededor de cuatro millones de personas (cerca del 16 % de la población total en 1935), fueron obligados a abandonar de la noche a la mañana sus pueblos, barrios, casas, trabajos, familias, amigos..., su universo afectivo, en suma. Un profundo terremoto emocional, puesto que en la España de

los años treinta la movilidad social era muy reducida y apenas afectaba a los hombres durante el servicio militar, así como eran profundas las diferencias entre el mundo urbano y el rural o muy segmentadas las distintas culturas.

Se trata de refugiados y evacuados, una de las transformaciones más radicales y bruscas de la cotidianeidad que provocó el conflicto, un elemento unificador de nuestra guerra con cualquier contienda del siglo XX o del presente, y que, además, ha legado un patrimonio material e inmaterial (colonias infantiles) y unas relaciones humanas que todavía perduran, ya que muchos no abandonaron el lugar de acogida. Aunque una parte de estos colectivos (unos 50.000 niños) fueron evacuados para protegerlos de los efectos directos de la guerra, como los bombardeos, a otros países (Francia, Bélgica, Inglaterra o la URSS), la mayoría huyó de sus pueblos por temor a las represalias franquistas. En menor grado, pero casi siempre con menores problemas económicos, se abrió una vía de escape hacia San Sebastián y otras ciudades franquistas.

Por tanto, el drama de los refugiados y evacuados forma parte indeleble de la historia de la guerra en la zona republicana. Este movimiento poblacional forzado se produjo a través de las oleadas del avance franquista en el norte. Madrid recogía a los refugiados del sur, Málaga lo hizo en 1937 y determinados territorios valencianos en 1938. De esta manera, Cataluña, Murcia y el País Valenciano fueron las zonas en las que se centró el acogimiento de esta población. Por ejemplo, en agosto de 1938, el 30 % de la población de Barcelona eran refugiados de guerra y València pasó de 320.195 habitantes en 1930 a 413.969 en 1939.

En la zona republicana, con la ayuda de la solidaridad interna y externa (Cruz Roja, Socorro Rojo Internacional comunista o la libertaria Solidaridad Internacional Antifascista), se intentó facilitar una nueva vida para este colectivo, con una particular atención hacia la infancia para evitar los traumas asociados a la pérdida o el alejamiento de sus familiares. Se establecieron modalidades como el acogimiento familiar o colonias colectivas infantiles (especialmente en el País Valenciano), cuya memoria está siendo rescatada gracias a un enorme esfuerzo de investigación, divulgación social y de reivindicación de los valores educativos que representaron.

El esfuerzo solidario de la retaguardia republicana intentó cobijar a este colectivo que lo había perdido todo y que, a su vez, también colaboró en sus nuevas comunidades. El impacto sociocultural, sobre todo en los pueblos (y más aún en los conservadores), de estos nuevos vecinos fue formidable. Cuando procedían de Madrid, el contraste entre las mujeres de barriadas obreras, con mayores cotas de autonomía, y las mujeres rurales todavía perdura en la memoria oral (vestido, vocabulario,

relaciones con los jóvenes...). En muchos pueblos valencianos se recuerdan los paseos de los madrileños comiendo pipas.

Pero también, por primera vez, se podía oír, de manera constante, el castellano por las calles de los pueblos valencianos o catalanes y los nuevos vecinos descubrían la existencia de otras culturas. Esto podía llevar a confusiones, como sucedió en Albaida, cuando el anfitrión llamaba a los refugiados a la mesa con un castellano traducido literalmente «¡Acuéstense, que vamos a senar!» y creían que los estaban enviando a dormir sin cenar. La guerra produjo, en algunos casos por vez primera, el contacto con el resto del mundo de ciudades como Albacete, conocida como «La Babel de La Mancha», Benicàssim, Benissa o Dénia (entre otros), pues albergaron a las Brigadas Internacionales (en Sevilla o San Sebastián llegaron alemanes e italianos). Y València experimentó un inesperado cambio, pues pasó a convertirse en capital de la República y del antifascismo mundial. Por motivos ideológicos o egoístas (reparto del abastecimiento), no siempre las relaciones fueron perfectas y los conflictos, a veces con un claro tono xenófobo, también existieron.

UNA REALIDAD PARALELA: OCIO Y EVASIÓN

De lo que me está pasando / yo no me quiero enterar /
 prefiero vivir soñando / a conocer la verdad

«Yo no me quiero enterar» (1943)

La imagen tradicional de la contienda señala a unas masas enfervorecidas con el cine o el teatro que educaba y socializaba políticamente. Sin embargo, la incertidumbre y el miedo diario y proyectado al futuro, unido a la miseria material (más acentuada en el territorio republicano), convivieron o fueron contrarrestados con la búsqueda de la evasión, la diversión o el entrenamiento a través del ocio que recorrió las dos retaguardias. A pesar de una batería de discursos que criticaba esta opción como escasamente revolucionaria o moral, o como irresponsable respecto a las penalidades de los combatientes, en pueblos y ciudades, la programación de películas, obras teatrales, festivales músico-teatrales o actos deportivos se puede considerar incesante, en parte también por sus objetivos propagandísticos o de recaudación para fines sociales. En este sentido, los discursos «desde arriba» fueron contrarrestados por otros sentimientos colectivos.

En la preguerra, el cinematógrafo era el principal espectáculo de masas (2.767 salas en 1935), favorecido por su carácter asequible para las economías populares y la oferta de horas de entretenimiento y calidez en invierno. Durante la guerra, aun a pesar de los problemas de distribución y de estreno, este seguimiento popular se incrementó hasta tal punto que las colas en las taquillas de los cines o teatros se convirtieron en otra imagen de la cotidianidad, en especial en las ciudades. Documentales, noticieros o las escasas películas rodadas durante la contienda (como, entre otras, *Sierra de Teruel* y *L'Espoir*) nunca compitieron con el cine de evasión. En València, *Tierra española*, que defendía la República, apenas estuvo una semana en la cartelera. También fracasaron en sus objetivos propagandísticos y de socialización política las películas soviéticas de la zona republicana o las ítalo-alemanas en la franquista (*El acorazado Potemkin* o *Lucha contra la muerte roja*, por ejemplo).

En ambas retaguardias, el público reclamó otros géneros. El cine español, con sus temas folclóricos (las *españoladas*) y su cancionero, formaba parte de la cultura popular, compitiendo con la producción norteamericana. En buena medida, los cines de los dos territorios se llenaron para seguir viendo y cantando con *La verbena de la Paloma*, *La hija de Juan Simón*, *El bailarín y el trabajador* o *Morena Clara*, censurada posteriormente en la zona republicana, decisión que ocasionó conflictos con las autoridades militares debido a su popularidad. *La niña de tus ojos* de Trueba recrea la producción franquista: las películas musicales sustentadas en la idea general folclórico-andaluz. La búsqueda de un cine realmente popular fue defendida por el anarquismo, como se ve en el caso de *Nuestro culpable*. Franquistas o republicanos siguieron el cine norteamericano con sus géneros clásicos (musical, comedia, aventuras...). Por ejemplo, se estima que en Madrid casi el 60 % de las películas expuestas venían de Estados Unidos, un 13 % eran españolas y un 3,8 % soviéticas. En València, un 80-85 % fueron americanas, un 10-13 % españolas y un 2-4 % soviéticas. Una evasión que se buscó en la zona republicana desde 1938, con la militarización de la retaguardia. Además, durante este año, cuando la movilización militar era ya masiva, la programación cinematográfica se feminizó profundamente, un excelente indicador para estudios de género.

Esta evasión también se trasladó al teatro, aunque aquí la censura moral y la impronta católica en la zona franquista supuso una diferenciación de temáticas y de visualización de la obra. Predominaron la comedia y las variedades (números musicales, sicalípticos, ilusionismo...). Por ejemplo, en València, *Varietés* o *Las faldas* se impusieron al género revolucionario (con obras como *Temple y rebeldía*). En la zona franquista prevalecieron las comedias costumbristas de los hermanos Quintero, Carlos Arniches o Pedro Muñoz Seca, o la zarzuela, género popular en

la preguerra. Las obras debían renovarse según los nuevos parámetros ideológicos, cuestión a veces problemática. Así, en Ontinyent, durante la representación de la zarzuela *La Dolorosa*, el «gallinero» protestó ruidosamente en la escena en que los frailes cantaban maitines. El nuevo marco creado por la guerra hizo posible el estreno de piezas teatrales de autores locales, escasamente conocidas, pero que llenaron las salas temporalmente y representan excelentes termómetros de la vida local o de discursos ideológicos, aunque algunas fuesen tan dogmáticas como *Sombras malditas*, una «comedia proletaria» compuesta por soldados acuartelados en Gandía que trataba sobre la unificación proletaria.

A medio camino entre la evasión y la propaganda se sitúa la radio, un medio de comunicación seguido popularmente, a pesar de la restricción producida por el precio de sus aparatos. En cierta medida, fue una guerra radiada gracias a las emisoras de las ciudades medias. Se utilizó para seguir los partes de guerra, los noticieros oficiales de cada Gobierno (o los del otro), los discursos de Queipo de Llano, pero también los mítines, los actos culturales, los mensajes de búsqueda de amigos o familiares y los programas clásicos de discos dedicados.

A pesar de la moralidad puritana extrema extendida en la zona franquista, el ocio nocturno de *music halls*, barras americanas, cabarés y, muy especialmente, la prostitución femenina (también la masculina), apenas se diferenciaba entre Sevilla o València, especialmente durante el año de su capitalidad, pues fueron las dos grandes ciudades que destacaron como centros de una vida nocturna. En este sentido, constituye otro de los elementos de pérdida para las mujeres producido por la guerra. La prostitución fue objeto de críticas morales y de proyectos emancipatorios desde el anarquismo. Su auge estuvo alimentado por los permisos de los soldados, pero también por la penuria material y las consecuencias de la guerra sobre las familias. Con todo, ningún discurso ni política institucional pudo acabar con ella. Incluso encontramos cínicos anuncios como *La Sacristía* en Sevilla, publicitado como «el sitio más fresco de la Alameda». Las enfermedades venéreas, su consecuencia principal, fueron objeto de preocupación sanitaria.

El ocio alcanzó nuevas dimensiones, también compartidas en los dos territorios. La mayoría de estas, criticadas reiteradamente por el anarquismo, fueron el boxeo, el trinquete, las carreras de galgos o los toros. La afición taurina estaba tan extendida que llegó incluso a ser la causa de la postergación de una misión de sabotaje en Talavera de la Reina por parte de guerrilleros republicanos, pues no se llevó a cabo hasta la finalización de la corrida. La influencia internacional también se trasladó a la tauromaquia. Por ejemplo, en Sevilla se publicitó a Willy Rau, un torero alemán.

Con todo, esta explosión de ocio y diversión no llegó a las familias que habían perdido a familiares directos. Porque el dolor, el luto y el negro presidirían durante décadas España, en menor grado cuando los asesinados fueron republicanos, dada la prohibición o persecución que se dio en más de un lugar contra sus esposas, madres o hermanas.

LA VIDA DE LOS SOLDADOS

Si me quieres escribir / ya sabes mi paradero /
en el frente de batalla / primera línea de fuego [...].

Trágicamente, esta explosión de violencia se desencadenó el mismo día 18 de julio de 1936 en el que se había convocado un «Grandioso Mitin Internacional contra la guerra» en la plaza Monumental de la Ciudad Condal organizado por las Juventudes Libertarias. Deberíamos, por tanto, introducir el pacifismo y la insumisión en los estudios del conflicto a través de la desertión o el rechazo al reclutamiento.

Se estima que combatieron o fueron alistados casi tres millones de hombres, la gran mayoría reclutas forzosos. Buena parte de ellos provenían de un medio rural y una sociedad analfabeta. Tenían contacto por primera vez con la violencia, al contrario de los europeos que habían padecido la Gran Guerra. Muchos combatieron en ejércitos contrarios a sus convicciones personales, aunque llegasen a luchar, en parte, por identidades nacionales muy distintas pero coincidentes en su base.

Nos hemos olvidado que la guerra fue, en su esencia, un enfrentamiento armado en el que estuvieron implicados, directamente, millones de hombres que sufrieron la incertidumbre del reclutamiento, el sufrimiento físico y psicológico de la vida en la trinchera, la muerte o la mutilación. Con las consecuencias posteriores, tanto durante la guerra como durante la posguerra, de todo lo que ahora conocemos debido a la hegemonía mediática norteamericana como el «trauma posbélico».

La vida en las trincheras o en los frentes no se puede reducir a las apelaciones sentimentales-identitarias de las «dos Españas» enfrentadas a su pesar que desarrollaron la camaradería (por otra parte, similar a otras guerras contemporáneas) con treguas ocasionales en los frentes con menor protagonismo militar (intercambio de tabaco o papel de fumar, partidos de fútbol, comidas...). Tampoco a la falsa separación entre «frentes en calma» (nunca existen en una guerra) y frentes en disputa, especialmente porque los primeros fueron los más extendidos y en ellos se puede

estudiar con mayor detenimiento y profundidad los diversos aspectos de la vida cotidiana de los soldados (correspondencia, documentación militar...).

Además de las cuestiones materiales y físicas (alimentación, vestimenta...), se debe estudiar cómo el ejército franquista utilizó el proceso de reclutamiento, encuadramiento y combate en los frentes para socializar a los soldados según un modelo de masculinidad muy concreto. También se debería recordar los conflictos psicológicos y personales, en una línea de reivindicación de valores pacifistas, ocultos en los recuerdos de los combatientes y en los discursos preponderantes de memoria de ambos contendientes, tales como el alcoholismo, los traumas, las pesadillas recurrentes, la violencia de género posterior a la guerra, la adicción a la morfina... Mucho más si recordamos a la «quinta del biberón» de la batalla del Ebro, la gran batalla de la guerra, en la que combatieron y sufrieron jóvenes de entre 17 y 18 años (e incluso de menor edad) y sin apenas instrucción militar.

EL JINETE NEGRO DEL HAMBRE

No tengo novios yo / ni joyas / ni parné /
con las galletas Romagosa / me contentaré
El bailarín y el trabajador (1936)

La publicidad (escasamente incorporada a la historia social de la guerra) que aparecía en la prensa nos señala con precisión una de las principales preocupaciones ciudadanas, más allá de los discursos políticos o propagandísticos: comer. Si bien este problema fue menor en el territorio franquista, aparecen soluciones para problemas estomacales o digestivos, reconstituyentes, antigripales o antidepresivos (para las mujeres). A medida que la guerra iba avanzando, se hicieron más numerosos los anuncios en la zona republicana de remedios o productos farmacéuticos contra las enfermedades de la piel derivados de la falta de jabón y contra las enfermedades venéreas por el auge de la prostitución (que se dieron igualmente en la otra retaguardia), y de los reconstituyentes o suplementos alimenticios debido al crecimiento del desabastecimiento alimenticio. En las dos prensas es frecuente la publicidad de ortopedias o de tintes para la ropa.

Aunque en la zona sublevada no alcanzó la misma amplitud, en la republicana el hambre en algunos lugares (especialmente en las grandes ciudades), la miseria en casi todas y las colas conformaron la vida cotidiana y, en buena medida, colaboraron

en erosionar o destruir la moral de guerra de la retaguardia, sobre todo a partir de 1938. Unas colas que se erigieron en espacios de vida, en las que transcurría el día, en las que se comentaba la guerra, se criticaba el poder, en las que el bulo corría de boca en boca. Una penuria que se alargó durante la década de los cuarenta, pero ahora a todo el país, y que persiste en esta centuria en las ciudades con las «colas del hambre». Una consecuencia de la guerra debida a diversos factores: al hecho de que las principales zonas cerealistas estaban en territorio sublevado, a la afluencia de refugiados y a la gestión del abastecimiento, entre otros.

[...] el mercado de los lunes por las colas, disputas, motines y carreras que continuamente se producían, sobre todo ante los puestos de comestibles. Se corría la voz de que habían traído un camión de alcachofas y, a las tres de la madrugada, había dos mil mujeres guardando turno para comprarlas. Un regimiento se requería para guardar el orden. Por fin llega el camión, cuyos conductores, a la vista de la inmensa muchedumbre, se sienten obligados a racionar su mercancía: un kilo por compradora. Se producen verdaderos altercados [...]

Gonzalo Gironés Pla (1997): *Historia de un Español. Un testigo de los mártires*, Ontinyent, Ed. Gonzalo Gironés Guillem, p. 195.

Madrid fue la primera ciudad en sufrir el desabastecimiento y, por tanto, de manera más prolongada, dramática y específica que en el resto del espacio geográfico leal, donde fue *in crescendo* desde la primavera de 1937. La escasez produjo una inflación desbocada y el control gubernamental y el mercado negro trastocaron los mecanismos habituales del mercado, de la oferta y de la demanda. Un abogado valenciano señalaba satíricamente al «patrón huevo» como referencia para las operaciones comerciales, dado su altísimo precio.

Los principales productos de consumo, como el pan, los huevos, el aceite o algunas carnes, pasaron a estar racionados, pero ni el Gobierno ni los ayuntamientos fueron capaces de asegurar el racionamiento estable y las raciones repartidas iban descendiendo. La falta de jabón o su ínfima calidad provocó problemas sanitarios, con el resurgimiento de la sarna. En mayo de 1937, se anotaba en la prensa que «las calles valencianas huelen, y no a ámbar». Y estas carencias, cada vez mayores a medida que transcurría la guerra, provocaron diferentes estrategias de supervivencia, ya que, para los contemporáneos, esta supervivencia se fue convirtiendo en el eje de sus vidas. Las ciudades cambiaron de faz y de paisajes sonoros con la recría de gallinas o palomas en balcones y terrazas, que despertaban al vecindario con el alba. Se cazaban gatos y pájaros, los campos cercanos a las ciudades ofrecían la estampa

de mujeres y niños buscando setas, espárragos, caracoles, ranas, o cazando y pescando. En los pueblos se realizaban trueques de sus cultivos con los vecinos de las ciudades. Los sucedáneos intentaban paliar, de manera imaginativa, las carencias. En Madrid se hizo famoso el «cocido de guerra», un cocido vegano. El desabastecimiento también transformó el paisaje humano. En las ciudades del Gobierno franquista, durante buena parte de la guerra, los únicos colores textiles disponibles fueron el azul y el negro.

Lo que permanecía inmutable eran las raciones de lentejas, que habíamos acabado llamando «las píldoras de resistencia del doctor Negrín» [...] Mi abuela se negaba a comer carne de caballo [...] Ya no se podían encontrar huevos en el mercado más que en raras ocasiones y a precios que los hacían inaccesibles. [...] Bacalao en polvo. Sopa en polvo. Sobre todo, fueron las «tortillas vegetales» lo que obtuvo el mayor éxito. [...] Algunas veces nos daba la sorpresa de un postre especial, un flan en polvo y sin azúcar [...] Como no se podía ni soñar con encontrar el chocolate que constituía mis meriendas de antaño, mis padres lo habían reemplazado con algarrobas [...] durante los treinta y tres meses que duró la Guerra Civil, mis meriendas se compusieron exclusivamente de pan y de un trozo de aquel «pan de higo». [...] Ya no se encontraban ni carbón ni madera para hacer funcionar los hornos [...] No sé quien descubrió entonces que las mondas de naranjas secas era un maravilloso combustible [...] El problema era conservar las mondas para que se secaran. Así que nos olvidamos de las normas establecidas para pelar esa fruta correctamente. [...] Tendimos cuerdas en los balcones, con el fin de colgar de ellas las pieles de naranja que, al secarse, parecían viejas y retorcidas culebras.

Carlos de Angulo (2010): *Arroz con tenedor. La Guerra Civil de un niño de siete años*, València, Ed. Institució Alfons el Magnànim, pp. 82-84 y 87.

Lentejas y garbanzos ocuparon la centralidad alimenticia de la zona republicana. Se intentó, desde organismos públicos o gastrónomos, un cambio alimenticio que adaptara la dieta habitual a los productos disponibles. Así, publicaciones como «Menús de guerra» intentaban diseñar menús compuestos por frutos secos, aceitunas o verduras, o en Alicante, «Platos de guerra: Colección de valiosas recetas, sencillas, prácticas y acomodadas a las actuales circunstancias. Por un cocinero de la retaguardia» ofrecía cincuenta maneras de cocinar sardinas, uno de los pocos pescados disponibles.

También se dieron programas de radio, como *La cocinera ideal* en Madrid, en el que se enseñaba a convertir las primeras hojas de lechuga en espinacas, la cáscara de cacahuete en café, las suelas de las alpargatas en combustible, la tortilla de patatas con una parte de la cáscara de la naranja, pero sin huevo ni patatas, o chuletas sin carne con algarroba, pan rallado y un palito de madera para simular. En Madrid se

llegó en febrero de 1939 a un consumo de apenas 852 calorías. Los problemas sanitarios ocasionados por la malnutrición estuvieron muy presentes (como el tracoma, la pelagra, etc.), y también se dieron en el territorio sublevado. Una cuestión que está siendo explorada en la nueva historiografía de historia de la medicina. Y una sobremortalidad que todavía puede estudiarse desde la historia local.

EL MUNDO AL REVÉS

Anda jaleo, jaleo / ya se acabó el alboroto

«Mi jaca» (1933)

En julio de 1936, de repente, el mundo conocido se desplomó y millones de españoles debieron sumarse o camuflarse en una nueva normalidad, incluso colectivos marginados o escasamente integrados como el pueblo romaní. No es extraño que la impactante aurora boreal de enero de 1938 tuviera tantas interpretaciones distintas. El cataclismo más profundo tuvo lugar en el territorio republicano. Allí, la revolución obrera de los primeros meses obligó a la desaparición (aunque no absoluta) de los principales símbolos burgueses y de las tradiciones seculares, substituidas por otras, muchas veces más aparente que real, pero que se fue atenuando a partir de la primavera de 1937.

Una recreación de estos meses revolucionarios, los más narrados, recordados, mitificados y filmados, con el consecuente olvido o minusvaloración del resto de la guerra hasta abril de 1939, pasa por encontrarnos las fachadas de las calles, plazas y avenidas más céntricas, las ocupadas en la preguerra por la burguesía, repletas de carteles con la iconografía de partidos políticos, sindicatos, asociaciones varias, de sus principales mitos, con altavoces en la calle para convocar o difundir mítines, discursos o programaciones culturales. Los coches, convertidos en símbolos de libertad por inspiración de Hollywood, como señalan los testimonios, competían en una frenética y alocada conducción por parte de jóvenes conductores. Las calles, también en los pueblos, se vieron pobladas, cual *wéstern*, por hombres y mujeres armados o ataviados como guerrilleros mexicanos. El don/doña y señor/señora fueron substituidos por camarada, compañero/a o ciudadano/a. El sombrero, la corbata o el traje por una «moda proletaria» de alpargatas, boina, mono mahón o paramilitar de miliciano/a. Todo ello adornado con una profusión de insignias o pañuelos de las diferentes opciones ideológicas que se vendían incluso en puestos callejeros especializados. En

València, el tranvía se llamaba con el puño cerrado, y las fotografías de Finezas, con los escaparates que habían cambiado las acostumbradas imágenes de santos y vírgenes por La Pasionaria, Durruti o la República, nos advierten del cambio cotidiano.

La ciudad, en aquellas primeras jornadas de estupor, había adquirido una fisonomía a la que podría calificarse muy bien de surrealista. Como un llamamiento tácito, los hombres y las cosas, dejaron de obedecer a unas convenciones, y al mostrarse a la luz de lo natural, parecieron por el contrario, por la inversión de valores, los que suelen llevar en sí toda la vida civilizada, extravagantes. El funcionamiento ciudadano se convirtió en un frenesí, [...] En una noche, nuestro oficio, nuestro planes, nuestras compras, dejaron de ser nuestra finalidad, para subsistir, simplemente, como necesidades circunstanciales, poco menos que cuestiones de trámite, quién sabe si lo que verdaderamente son, mientras el puesto dominante que habían ocupado, hasta entonces, trabajos, proyectos y diligencias, vino a sobrepasarlo una, como la he llamado antes, intensidad, que no estaba propiamente definida [...] algunos signos de la sociedad burguesa desaparecieron como por ensalmo, signos nimios, pero que representaban, por lo que se vio, categorías detestadas como la corbata; y con ella, y de modo más categórico, el sombrero femenino, [...] podían verse, al atardecer cunicular, en la puerta de un puesto de mando, o del zaguán de una casona convertida en centro sindical, milicianos vestidos con fantasiosos indumentarias, medio a lo bandolero, medio a lo far-west, sentados en sillones Luis XV [...] habían colocado a su vera, como un camarada más, de pie, con la nariz desportillada, provisto de una pistola que le colgaba de un corraje de sargento, una imagen de San Vicente Ferrer.

Juan Gil-Albert (1975): *Memorabilia*, Barcelona, Tusquets, p. 221.

La ruptura simbólica debió de ser desgarradora, incluso para hombres y mujeres que no se habían destacado en los principales debates sociales. Durante casi tres años, no se celebraron misas, ni procesiones, ni se vio a sacerdotes, frailes o monjas. Las imágenes religiosas se habían quemado o habían servido para hacer barricadas o como percheros en las puertas de sedes sindicales. Las iglesias, conventos o monasterios habían sufrido todo tipo de ataques y ahora se utilizaban para mercados, centros de reclutamiento o, incluso en más de un lugar, como salas de baile. El ciclo festivo tradicional desapareció por completo o se transformó. En Gandía, la feria en honor a San Francisco de Borja fue sustituida por una feria en honor al «Camarada Francisco De Borja, Ex Duque De Gandía Y Ex Santo». La cena de Nochebuena de 1936 pasó a ser la «Cena de la Victoria». Ahora las bodas eran enlaces civiles al ritmo de *A las barricadas* o *La Internacional*. En la zona franquista también desaparecieron festejos tradicionales como los Carnavales por su carácter presuntamente pagano y aparecieron otras relacionadas con el culto a Franco, Falange, etc.

Esta radicalidad cotidiana afectó incluso a los nombres de personas (o de las mascotas), alejados del santoral católico, como se ve en Lenin, Pasionaria, Vladimiro, Democracia o Armonía, que podían compaginarse con otros más tradicionales. Esta nueva realidad también alcanzó las calles o los municipios, con la desaparición de referencias religiosas, sustituidas por otras casi siempre (pero no en su totalidad) revolucionarias. Por ejemplo, en el País Valenciano, Villar del Arzobispo pasó a ser Villar de la Libertad; la Alquería de la Condesa, la Alquería de las Milicias; San Juan de Alicante, Villa Rusia; San Fulgencio, Ucrania del Segura. Similar evolución tuvo lugar con el nombre de las calles, con nuevos nombres basados en las identidades revolucionarias (fechas, personajes), liberal-democráticos o de milicianos muertos en combate.

El anecdotario es amplio y alcanza prácticamente a todos los pueblos y ciudades, pero se debe valorar su incidencia en el imaginario colectivo más tradicional e identitario. Por ejemplo, en la conservadora Ontinyent (València), una mujer vivía en una constante intranquilidad, ya que pensaba que las cartas no le llegarían a su calle, antes Purísima y ahora renombrada Bakunin. Pero también sucedió en el territorio franquista, con los nombres de los generales «caídos» en combate o de países como Italia, Alemania, Portugal... Un paisaje y unos cambios que liberaban, esperanzaban, asombraban o asustaban. Pero que no podían dejar a nadie indiferente.

Todo era nuevo, todo era un trastorno diario. Cada día hay que reinventar una estrategia. Es complicado imaginar el problema cotidiano que puede ocasionar la ausencia de moneda fraccionaria (especulación con la plata, falta de confianza política...): cuando vamos a comprar a la tienda, a un espectáculo, a cobrar o a pagar... Este rasgo de la guerra, aunque también se dejó sentir en un principio en ciudades franquistas (Pamplona, Zamora), ha generado un inmenso patrimonio material de fácil acceso, como los billetes improvisados y su iconografía.

Pero, si se puede encontrar un nexo de unión en ambas retaguardias, este se encuentra en la extrema politización de la vida cotidiana, mayor en el espacio republicano debido a la heterogeneidad conflictiva de culturas políticas y a la explosión de cabeceras periodísticas. La ocupación pública de la calle fue una constante. Procesiones, misas de campaña, marchas militares o fascistas como los desfiles de antorchas, más de una manifestación verdaderamente popular de alegría por los triunfos, homenajes a los países que ayudaban en el esfuerzo bélico o a los héroes muertos, proliferaron en las calles de la España de Franco. En la España leal, se repetían actos similares, sustituyendo los religiosos. En los cines, teatros y campos de fútbol, se ofrecían mítines, conciertos, etc., dedicados a la Unión Soviética, México,

Italia, Alemania o Portugal. Hasta se llegó al extremo en San Sebastián de solicitar la nominación del Premio Nobel de la Paz a Hitler, «Por su tenaz campaña contra el comunismo y en contra de la bolchevización de Europa». En los cines se podía obligar a oír los himnos de cada zona. Se cambiaron nombres de locales públicos o de casas por sus referencias monárquicas (como el Royal) o, en la denominada «zona nacional», por extranjerizantes (como Palace por Palacios o Savoy por Ya-voy); así mismo, se suprimieron las películas francesas; la tortilla francesa pasó a llamarse tortilla y la ensaladilla rusa, ensaladilla nacional, e incluso se modificaron las lenguas no castellanas (/tx/ por /ch/ en Euskadi).

SER NIÑO EN UNA GUERRA

[...] Se escucha por doquier / Y a cualquier parte van /
niños pidiendo / ¡Quiero galletas mamá!

El bailarín y el trabajador (1936)

Ambas zonas sufrieron las fracturas familiares originadas por el reclutamiento militar y sus consecuencias (muerte, heridas...), el terror de los bombardeos y la miseria material, lo que produjo un aumento de las enfermedades y defunciones. El grupo social más afectado por la guerra fue el de la infancia, sobre todo en la parte republicana, en la que se sumó también la evacuación forzosa. En este sentido, destaca la vida de los niños y las niñas refugiados en el Mediterráneo republicano, alejados de sus hogares y que no siempre, a pesar de los esfuerzos, pudieron ser atendidos; vagaban por las calles y los campos pidiendo limosna, llamando a los timbres, subiendo en tropel al tranvía... En buena medida, la guerra despojó a todos de su infancia y les marcó durante toda su vida.

[...] otros años para las fiestas de Navidad los niños y niñas hacían muestras muy bonitas en la escuela e iban a casa de sus maestros a llevarles cosas como pasteles. Se cerraba la escuela y los maestros se iban a sus pueblos. Pero este año, por culpa de la guerra, nadie ha tenido ánimos de hacer cosas, y en la escuela no han hecho muestras porque están disgustados por la guerra, pues todas las familias tienen hijos, padres o hermanos en el frente. Este año los maestros no han cerrado las escuelas y han seguido haciendo clases.

M.^a Jesús Llinares Císcar: *Víctor Calatayud Tortosa: un model de mestre i d'una escola nova*, Simat de la Vallidigna, Ed. La Xara, 2013, p. 21.

En las dos escuelas, en su ocio más querido (tebeos, dibujos animados, juegos...), se desplegó una intensa politización y propaganda ideológica de las que no escapó la asistencia social bajo los principios del antifascismo, del fascismo o del nacionalcatolicismo. En cierta manera, existía un determinado adoctrinamiento relacionado con el contexto bélico. Pero también se generaron grandes cambios en el ciclo vital. En la zona republicana, las tradicionales fotos de la primera comunión se cambiaron por otras en las que aparecían vestidos de milicianos, incluso con armas de madera simuladas, o el entrenamiento paramilitar que se repitió también en la zona franquista. La desaparición pública del catolicismo y de sus devociones, que no se podían desligar de las tradiciones, se conjugó con proyectos de una nueva sociedad que comportaban símbolos muy novedosos. Por ejemplo, los Reyes Magos. En València fueron sustituidos por la Semana Infantil y un gran desfile en el que participaron por igual los grandes héroes de la animación o de los cuentos populares como Mickey Mouse o *Los tres cerditos* junto a Stalin y Largo Caballero y figuras satíricas contra el enemigo. Pero también la infancia, cuando pudo, desarrolló espacios propios y aprovechó las consecuencias de la guerra (juegos, cierre de colegios...).

Sus héroes de la animación norteamericana o de los tebeos sufrieron una profunda transformación, así como la temática de las tiras cómicas. Por ejemplo, para la cabecera comunista vasca *El Pionero* el popular Popeye llega a Euskadi para combatir el franquismo. Unos y otros compartieron figuras como Mickey Mouse o Betty Boop. En definitiva, la infancia sufrió un bombardeo propagandístico y de deshumanización del «otro» también a partir de los tebeos. Por ejemplo, en *El Pionero* se pueden leer envíos de niños (¿o era el redactor?) en los que aparece «Trotsky traidor».

LAS MUJERES, MUCHO MÁS QUE VÍCTIMAS

Te quieres reír y hasta los ojitos / los tienes morados de tanto sufrir

«María de la O» (1936)

La guerra condujo a un cambio, muchas veces drástico y complejo, en la vida de las mujeres y en su percepción pública, más allá de los grandes prototipos (antifascista o católica). Por una parte, se reforzó su papel tradicional en las labores asistenciales (hospitales, confección de ropa) o en la maternidad. Pero también se sumaron a la movilización social para conseguir la victoria, fuera del sentido que fuera.

Con los hombres en el frente o en la cárcel, las mujeres dirigieron la supervivencia de sus familias (como sucedería durante el estraperlo de posguerra), con trabajos informales o mediante el trueque, o bien participando en el espionaje o en las redes de protección de personas perseguidas. En la zona leal, también con su papel preponderante en las colas para conseguir alimentos, su protagonismo director en las protestas (incluso con asaltos a los edificios del poder local) contra la carestía, el desabastecimiento o el reclutamiento. En los territorios republicanos se desplegaron las propuestas femeninas más autónomas y transgresoras de los roles de género tradicionales, como sus demandas para ocuparse del trabajo en la industria, en las labores de fortificación, en la construcción de refugios antiaéreos, en la Administración pública o en el poder político (concejaldas, alcaldesas), todavía insuficientemente estudiado, como gestoras de colectividades o controles obreros, como milicianas en el frente o de los comités o cómplices de la violencia.

A pesar de que en el territorio sublevado perdieron los derechos adquiridos durante la República, en cierta manera incrementaron su papel público, aunque con parámetros tradicionales (madre, esposa, asistencia social) a través de la intensificación de la movilización política de falangistas o tradicionalistas, las madrinan de guerra o las cuestaciones, que respondían, en parte, a la movilización femenina antirrepublicana de preguerra. Con todo, su papel social sufrió un grave retroceso respecto a la República, que se perpetuó y agrandó durante el franquismo. Anuncios como este de la prensa de San Sebastián son un buen ejemplo: «¡MUJER! Conoce las normas de tu condición de ama de casa. Preparación previa a contraer el sacramento del matrimonio».

CONCLUSIÓN

A lo largo de estas páginas hemos comprobado que una mirada a la Guerra Civil desde la vida cotidiana permite comprender mejor la complejidad del fenómeno, ya que, más allá de la perspectiva macrohistórica, presta atención a las experiencias y vivencias de aquellas personas que, además de los combatientes en el frente de batalla, la vivieron y padecieron en su día a día. Esta mirada, por otra parte, recupera a los sujetos, su agencia, sus voces, sus intereses, sus miedos, y contribuye a contextualizar con mayor precisión el impacto social, económico y cultural de un conflicto bélico como el que aquí se ha analizado. Finalmente, este tipo de perspectivas tienen también un enorme potencial desde un punto de vista educativo, ya que, además de favorecer la motivación del alumnado, fomentan el desarrollo de

una cierta empatía con las vivencias y sufrimientos de la gente corriente del pasado y pueden promover la adquisición de valores propios de una ciudadanía democrática, activa y comprometida.

PARA SABER MÁS

- ABELLA, Rafael (2004): *La vida cotidiana durante la Guerra Civil. La España republicana*, Barcelona, Planeta-De Agostini (Historia y Sociedad) (1.ª edición, 1973).
- ABELLA, Rafael (2004): *La vida cotidiana durante la Guerra Civil. La España Nacional*, Barcelona, Planeta-De Agostini (Historia y Sociedad) (1.ª edición, 1975).
- ALTED VIGIL, Alicia, Roger GONZÁLEZ y M.ª José MILLÁN (2005): *A pesar de todo dibujan. La Guerra Civil vista por los niños. Catálogo de la exposición*, Madrid, Biblioteca Nacional de España / Fundación Winterthur.
- CAMPOS POSADA, Ainhoa (2020): *La batalla del hambre. El abastecimiento de Madrid durante la Guerra Civil (1936-1939)*, tesis doctoral dirigida por el Dr. Gutmaro Gómez Bravo, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, en línea: <<https://eprints.ucm.es/id/eprint/64918/1/T42231.pdf>> (consulta: 29/11/2022).
- CERVERA, Javier (2005): *Ya sabes mi paradero: la Guerra Civil a través de las cartas de los que la vivieron*, Barcelona, Planeta.
- DUNAI, Suzanne (2021): «La alimentación y vida cotidiana en las ciudades republicanas durante la Guerra Civil española», en James Matthews (coord.): *España en guerra: sociedad, cultura y movilización bélica 1936-1944*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 267-291.
- GARCÍA FERRANDIS, Xavier (2015): *L'assistència sanitària a la ciutat de València durant la Guerra Civil*, València, Publicacions de la Universitat de València.
- LEIRA CASTIÑEIRA, Francisco Jorge (2020): *Soldados de Franco: reclutamiento forzoso, experiencia de guerra y desmovilización militar*, Madrid, Siglo XXI de España.
- MARTÍN MARTÍNEZ, Antonio (1978): *Historia del cómic español: 1875-1939*, Barcelona, Ed. Gustavo Gili.
- MATTHEWS, James (2013): *Soldados a la fuerza: reclutamiento obligatorio durante la Guerra Civil, 1936-1939*, Madrid, Alianza Editorial.
- MATTHEWS, James (2015): *Voces de la trinchera: cartas de combatientes republicanos en la Guerra Civil española*, Madrid, Alianza Editorial.

- RODRÍGUEZ CENTENO, Juan Carlos (2003): *Anuncios para una guerra: política y vida cotidiana en Sevilla durante la Guerra Civil*, Sevilla, Ayuntamiento de Sevilla-Servicio de Publicaciones.
- RODRÍGUEZ MATEOS, Araceli (2009): «La publicidad como fenómeno comunicativo durante la Guerra Civil española», *Revista Latina de Comunicación Social* 64, pp. 29-42. DOI: 10.4185/RLCS-64-2009-802-29-42.
- SEIDMAN, Michael (2003): *A ras de suelo. Historia social de la República durante la Guerra Civil*, Madrid, Alianza Editorial.
- SERRALLONGA I URQUIDI, Joan; Manuel SANTIRSO RODRÍGUEZ y Just CASAS I SORIANO (2013): *Vivir en guerra: la zona leal a la República (1936-1939)*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- SIERRA, Verónica (2018): «¿Una guerra en miniatura? La Guerra Civil española escrita y dibujada por los/as niños/as», en Sergio Valero Gómez y Marta García Carrión (eds.): *Desde la capital de la República. Nuevas perspectivas y estudios sobre la Guerra Civil española*, València, Publicacions de la Universitat de València, pp. 327-356.

* Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00) financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa; y del grupo de investigación de la Universitat de València SOCIAL(S) (GIUV2015-217).

DICTADURA FRANQUISTA Y VIOLENCIA

Antonio Calzado Aldaria, Mélanie Ibáñez Domingo

Universitat de València

El régimen de Franco se encuentra entre los regímenes políticos que de forma más permanente, sistemática, institucionalizada y eficiente para sus fines practicaron la coerción, la violencia política y la exclusión entre todos los que se instituyeron como poder totalitario (Aróstegui, 2012: 21).

La violencia fue la médula espinal de la dictadura de Franco
(Casanova et al., 2002: 8).

La historiografía especializada ha coincidido en caracterizar la dictadura franquista como un régimen represivo. Y nos ha aportado toda una serie de ideas clave en torno a esa relación indisoluble dictadura-violencia. La primera de estas ideas clave es que la violencia fue un elemento estructural, un componente fundamental, una pieza básica, un pilar central, una parte integral, incluso la característica más destacada del franquismo. Las fórmulas utilizadas por los historiadores difieren, pero subyace la misma reflexión de fondo. De hecho, en segundo lugar, se incide en que es un factor explicativo fundamental de su mantenimiento y larga duración.

Por otro lado, la dictadura recurrió a la violencia de manera sistemática y permanente, desde el principio hasta el final. Comenzó en julio de 1936 con el golpe de Estado en las zonas controladas por los sublevados; fue extendiéndose conforme se ocupaban nuevos territorios durante el conflicto bélico; y continuó tras el final de la guerra, desde abril de 1939 hasta la muerte de Francisco Franco en noviembre de 1975. Así, no fue episódica o coyuntural, ni reactiva e inevitable.

En relación con lo anterior, en cuarto lugar, esta represión fue cambiante, versátil. Hubo una primera gran inversión en terror durante la guerra y la posguerra. Ello no quiere decir que desapareciera el recurso a la violencia tras los primeros años, sino que se fue readaptando, mutó; se moduló según el momento y las necesidades del régimen, y se actualizaron los métodos represivos. Finalmente, fue brutal, compleja y preventiva, con un grado de represión que siempre superó la supuesta amenaza al sistema.

Las siguientes páginas están dedicadas a esta violencia desplegada por la dictadura franquista contra el considerado enemigo político. Los tres primeros apartados se centran en la guerra y la inmediata posguerra, en esa inversión inicial en terror: primero, en su génesis y evolución; después, en una propuesta de ordenación de ese fenómeno represivo; y, en tercer lugar, en las particularidades de la represión femenina. El cuarto apartado aborda los diferentes mecanismos utilizados por la dictadura para perseguir hasta el final los denominados elementos subversivos. Y, para finalizar, un breve epílogo refiere la coerción practicada por la dictadura más allá de lo político.

GUERRA Y VIOLENCIA CONTRA CIVILES

Desde el golpe de Estado, la violencia en la retaguardia o contra civiles fue un elemento inherente al conflicto bélico. A este respecto, buena parte de los discursos mediáticos (culturales o políticos) y representaciones colectivas sobre la Guerra Civil enfatizan la equidistancia y la responsabilidad compartida de esta violencia: todos fueron igualmente culpables. Asimismo, se presenta como simétrica: todos mataron por igual; y como producto de una presunta identidad colectiva española que obvia la historia europea de los años treinta y cuarenta se apostilla: los españoles somos cainitas. Estos lugares comunes que aparecen en tertulias, publicaciones o conversaciones –y que provienen y reproducen en gran parte la lectura y el discurso franquista– contrastan con los análisis historiográficos.

Aunque llovía sobre el terreno mojado de los años treinta europeos e ibéricos, no es menos cierto que lo que inició aquel vendaval de muerte que sacudió al país desde mediados de 1936 fue la sublevación de julio. Con su «Alzamiento», quienes lo ejecutaron barrían de un plumazo las reglas del juego político convencional, inauguraban y sancionaban desde arriba una vía abiertamente violenta de resolución de los conflictos sociales y abocaban a que las armas invadieran sin remisión el espacio de lo público en ambos bandos (Ledesma, 2009: 173).

En primer lugar, el feroz estallido de violencia fue la consecuencia más inmediata del golpe de Estado de julio de 1936, y no su causa. Sin la apertura de un contexto de radical enfrentamiento armado producto de la sublevación militar, la conflictividad previa no hubiera devenido un baño de sangre. En segundo lugar, las violencias que explotaron e invadieron ambas retaguardias son de diferente naturaleza y presentan asimetrías en sus formas y características.

Según las cifras actuales, casi cincuenta mil hombres y mujeres fueron asesinados en la retaguardia leal a la República. Con la excepción de la matanza masiva de Paracuellos del Jarama, donde existió una evidente planificación, estas muertes no responden a la aplicación de ningún plan o instrucción de las autoridades republicanas destinado a la eliminación del enemigo. Por el contrario, en su etapa más virulenta –entre julio y diciembre de 1936– respondió a las consecuencias del golpe de Estado, que ocasionó una fragmentación del poder en el territorio republicano.

Pueblos y ciudades pasaron a ser dirigidos por comités municipales compuestos principalmente por partidos y sindicatos socialistas, comunistas o anarquistas, aunque también con presencia republicana. Además, junto a estos, al menos en las localidades más grandes y las principales ciudades, la izquierda obrera formó también otros comités político-sociales propios. Estos eran a menudo autónomos, independientes, de los comités municipales y todos ellos contaban con sus fuerzas de seguridad correspondientes, los milicianos y milicianas armados.

Esta atomización y diversidad de poderes dirigió o permitió la violencia, a veces a través de los denominados comités de salud pública. De hecho, de acuerdo con las investigaciones actuales, en los lugares donde se produjo mayor fraccionamiento de poder estatal o donde el frente estaba más próximo, como Aragón o Madrid, se contabilizó un mayor número de víctimas mortales. Igualmente, esta explosión de violencia también estuvo condicionada por su funcionalidad política. Es decir, fue también consecuencia de la pugna entre culturas e identidades divergentes; principalmente socialistas, comunistas y anarquistas. Pugnaban por la consecución de sus proyectos y por el control de la retaguardia.

La inculpación de estas muertes a los supuestos incontrolados que venían de otras poblaciones es una falacia. La casuística es muy amplia y compleja, pero fueron los comités municipales o los políticos-sociales, en su totalidad o parcialmente, quienes procedieron a la detención o asesinato; o fueron responsables de la llegada de grupos organizados de otras localidades y de señalar a las víctimas. Asimismo, cabe remarcar que estos miembros de comités también protegieron a sus convecinos.

Los detenidos, asesinados o protegidos –y salvados de la muerte– fueron los considerados partidarios de la sublevación enemigos de la República o de la clase

obrera. Ello incluía a enemigos políticos: derecha católica, falangistas, tradicionalistas, obreros católicos; culturales: clero regular y secular; y sociales: burguesía. La muerte llegaba a través de «sacas» de las cárceles o con la figura de inspiración cinematográfica del «paseo», en algunos casos obra de grupos autónomos de milicianos. En este sentido, casi siempre fue una violencia selectiva. En los pueblos, además, se debe considerar la conexión entre la conflictividad político-social anterior y las relaciones humanas y familiares. Las autoridades republicanas intentaron evitar esa ola de violencia, aunque la creación de los Tribunales Populares apenas ofreció garantías procesales a los acusados en estos meses.

El que hom sigui burgés o capitalista, no és una raó perquè els revolucionaris el persegueixin i l'exterminin. Tampoc no ho és el perseguir i exterminar capellans i frares per sol fet d'esser-ho. Molt menys no és cap raó el que els homes d'idees dretanes o els qui, sense ésser-ho, votaren un dia per les dretes, puguin ésser assassinats com gossos, de manera covarda i criminal. La nostra lluita és contra el feixisme, i tot el qui no sigui un feixista comprovat, siguin quines siguin les seves idees, per als antifeixistes, per al veritaders revolucionaris, ha d'ésser una persona sagrada (Joan Peiró (CNT). *Llibertat*, 24 de septiembre de 1936).

Ante la crueldad ajena, la piedad vuestra; ante la sevicia ajena, vuestra clemencia; ante los excesos del enemigo, vuestra benevolencia generosa... ¡No los imitéis! ¡No los imitéis! Superadlos en vuestra conducta moral, superadlos en vuestra generosidad. [...] Pido pechos duros para el combate [...] pero corazones sensibles, capaces de estremecerse ante el dolor humano y de ser albergue de la piedad, tierno sentimiento, sin el cual parece que se pierde lo más esencial de la grandeza humana (Indalecio Prieto (UGT-PSOE). Discurso radiofónico, 8 de agosto de 1936. Publicado en *El Socialista* el 9 de agosto).

Se puede morir por las ideas, pero nunca matar por ellas (frase atribuida a Melchor Rodríguez (CNT), Alcalá de Henares, 8 de diciembre de 1936).

La mayoría de estos asesinatos se produjo en 1936, y se observa un significativo descenso de las muertes desde la primavera de 1937. Por ejemplo, en el País Valenciano, el 91 % de las víctimas mortales se dieron en 1936 y el 5,6 % en 1937. Entre otras causas, ello obedece a la paulatina recuperación del poder del Estado y la disolución de los comités y sus milicias.

A partir de entonces, la violencia fue, por un lado, interpartidista/interna entre las diferentes culturas políticas del espectro republicano –como sucedió en mayo de 1937 en la ciudad de Barcelona o con el golpe de Casado en marzo de 1939–. Y, por otro lado, fue una violencia dirigida por el propio Estado contra la quintacolumna, acusados de espionaje; o contra antifascistas críticos, como el POUM o sectores

anarquistas. El Servicio de Inteligencia Militar (SIM) tuvo un papel relevante, con casos de torturas en sus centros. Finalmente, también se deben sumar los muertos ocasionados por tropas en retirada.

Para finalizar, la violencia en la retaguardia republicana también adoptó otras formas que se manifestaron predominantemente en 1936. Por ejemplo, las detenciones y torturas en las denominadas checas o centros de detención e interrogatorios de partidos y sindicatos. Estas proliferaron en algunas ciudades en 1936 –en Madrid con mayor densidad– y fueron posteriormente clausuradas por el Estado republicano. Por su parte, las destrucciones anticlericales e iconoclastas también forman parte de la historia y la memoria de la guerra, así como las destrucciones de archivos municipales y judiciales. De nuevo, aun con excepciones puntuales, estas destrucciones terminaron cuando el Estado republicano recuperó el monopolio del poder.

En tercer lugar, se abrieron campos de trabajo para prisioneros políticos, aunque todos los testimonios advierten que solamente de manera excepcional adoptaron las características inhumanas de los campos franquistas –tal sería el caso de los campos dirigidos por el SIM en Cataluña–. Asimismo, se desarrolló una violencia económica como saqueos, incautaciones o confiscaciones a los declarados «desafectos» a la República desde los nuevos órganos judiciales –la Caja de Reparaciones o el Tribunal de Responsabilidades Civiles–. O, por último, hubo una violencia cotidiana en forma de amenazas, abusos o coacciones, especialmente en 1936.

En definitiva, podemos caracterizar la violencia en la retaguardia republicana como no planificada por las autoridades estatales y descentralizada; producto de una actitud defensiva y contra la que el Gobierno republicano siempre se opuso públicamente. Por el contrario, la historiografía ha subrayado el carácter premeditado e intencionado de la violencia sublevada. Desde la fase preparatoria del golpe de Estado, los sublevados habían previsto y planificado el terror para auspiciar la colaboración activa al golpe y frenar las resistencias. Así, la eliminación del enemigo político fue prevista e instrumental; y fue regulándose, ordenándose, desde que la sublevación del Estado devino en un conflicto bélico largo. Asimismo, algunos principales líderes golpistas apelaron públicamente al uso de la brutalidad y presumieron de la necesidad de eliminar enemigos.

Las instrucciones reservadas del general Emilio Mola entre abril y julio de 1936, que organizaban la ejecución del golpe, plasmaban tanto el método que debía aplicarse para asegurar su triunfo como también la dirección político-social futura. En buena medida, en estas instrucciones reservadas encontramos dos de los vectores estructurales de la dictadura franquista hasta 1975. Por un lado, la utilización de la violencia preventiva; y, por otro, una división social entre «Afectos» y «Desafectos»,

que fueron estigmatizados como la «anti-España»: englobaba a republicanos de centroizquierda, la izquierda obrera (socialistas, comunistas y anarquistas, entre otros) y a los nacionalistas catalanes o vascos.

El proceso de unificación y ordenación de un complejo sistema represivo comenzó en el verano de 1936 y se intensificó en el otoño, cuando el fracaso de la conquista de Madrid confirmó una guerra larga. Por ejemplo, aunque desde el 18 de julio de 1936 se sucedieron los bandos militares locales, el bando unificado del 28 de julio de la Junta de Defensa Nacional –Gobierno provisional sublevado– declaraba el estado de guerra en la totalidad del país, que se mantendría hasta 1948. Esta declaración del estado de guerra es el cimiento de la aplicación masiva de la justicia militar, principal mecanismo represivo de guerra y posguerra.

Su arquitectura básica se edificó en 1936, si bien posteriormente continuará estructurándose y reformándose por razones de tipo práctico –para unificar los criterios de aplicación o mejorar su eficacia, entre otros–. De entre los tipos de procedimiento que contemplaba el Código de Justicia Militar de 1890, ahora restablecido, los sublevados optaron primero por el Procedimiento Sumarísimo. Era el más rápido, más expeditivo y con menos garantías procesales. Pronto, en noviembre de 1936, se estableció una nueva modalidad aún más ágil y eficaz, y que reformaba o anulaba las ya escasas garantías procesales: el Procedimiento Sumarísimo de Urgencia. Por ejemplo, los acusados no podían solicitar libertad provisional –y, por tanto, permanecerían en prisión preventiva hasta el Consejo de Guerra– o la instrucción era secreta.

Por su parte, también la organización y judicialización del expolio económico y las depuraciones laborales comenzó en 1936, con el Decreto 108.

Artículo primero. Se declaran fuera de la Ley todos los partidos y agrupaciones políticas o sociales que, desde la convocatoria de las elecciones celebradas en fecha 16 de febrero del corriente año, han integrado el llamado Frente Popular, así como cuantas organizaciones han tomado parte en la oposición hecha a las fuerzas que cooperan al movimiento nacional.

Artículo segundo. Se decreta la incautación de cuantos bienes muebles, inmuebles, efectos y documentos pertenecieran a los referidos partidos o agrupaciones pasando todos ellos a la propiedad del Estado.

Artículo tercero. Los funcionarios públicos y los de las empresas subvencionadas por el Estado, la provincia o el municipio o concesionarias de servicios públicos, podrán ser corregidos, suspendidos y destituidos de los cargos que desempeñen cuando aconsejen tales medidas sus actuaciones antipatrióticas o contrarias al movimiento nacional.

Decreto 108, 13 de septiembre de 1936.

No obstante, en estos primeros meses predominó una violencia «en caliente» –al margen del aparato judicial militar–, ejemplarizante y clave para consolidar el dominio territorial de los sublevados. Se ejerció contra dirigentes, militantes o simpatizantes del Frente Popular; personal político de las instituciones republicanas, militares y fuerzas policiales; o simplemente porque a esas personas se las consideraba «rojos/as». Se manifestó esencialmente en forma de asesinatos, muchas veces inmediatos, pudiéndose destacar la política extremadamente cruenta de ocupación de la Columna de Andalucía en su avance hacia Madrid.

Ahora bien, no fue una violencia desconocida, descontrolada y desaprobada. Los ejecutores fueron fuerzas de seguridad, ejército y paramilitares civiles –falangistas, carlistas, propietarios, gente común–. Salvo excepciones, contaron con la autorización o permisividad de los dirigentes militares. También con el beneplácito y la bendición de la Iglesia católica. Tampoco fue una violencia impulsiva y espontánea, condenada por dirigentes y referentes políticos, militares y sociales de la sublevación. Por el contrario, como se ha referido anteriormente, se pueden consultar numerosos testimonios contemporáneos que subrayan la necesidad y legitimidad de la violencia.

¿Parlamentar? ¡Jamás! Esta guerra tiene que terminar con el exterminio de los enemigos de España.

General Emilio Mola, 31 de julio de 1936, en Preston (2021: 260).

[...] hay que echar al carajo toda esa monserga de Derechos del Hombre, Humanitarismo, Filantropía y demás tópicos masónicos.

Teniente coronel Marcelino Gavilán (gobernador civil de Burgos), 7 de julio de 1936, en Preston (2011: 280)

La violencia no se hace en servicio de la anarquía, sino lícitamente en beneficio del orden, la Patria y la Religión.

Rigoberto Domenech, arzobispo de Zaragoza, 11 de agosto de 1936, en Casanova et al. (2002: 113).

[...] el alzamiento español no es una mera guerra civil, sino que sustancialmente es una cruzada por la religión, por la patria y por la civilización, contra el comunismo [...].

Enrique Pla y Deniel, obispo de Salamanca, pastoral «Las dos ciudades: carta pastoral a los diocesanos de Salamanca», de 30 de septiembre de 1936, en Enrique Pla y Deniel (1946-1951): *Escritos pastorales*, Editorial Acción Católica Española, vol. II, p. 126.

Tras tres años de conflicto bélico, el 1 de abril de 1939, Francisco Franco firmó el último parte de guerra. Sin embargo, aunque comenzó una nueva etapa, el fin oficial de las operaciones militares no significó el fin de la violencia. La permanencia del estado de guerra es un buen síntoma de ello. A lo largo de la contienda bélica, la dinámica habitual de los sublevados había sido declarar rápidamente dicho estado de guerra conforme ocupaban municipios y ciudades. Así se hizo hasta el final, aun cuando el desenlace de la guerra se sabía inmediato. Por ejemplo, en la provincia de València, el Bando declaratorio del Estado de Guerra data del 30 de marzo de 1939, el mismo día de la entrada de las tropas franquistas a la capital. Dos días después no se derogó, sino que continuó vigente en toda España hasta 1948.

Así, la ocupación de los últimos territorios leales a la República y el fin de la guerra como enfrentamiento entre dos ejércitos implicaron la extensión a todo el territorio español de la persecución y la violencia contra el considerado enemigo político. Una violencia que, a la altura de 1939, ya había devenido un complejo y pulido sistema represivo, lo que no excluye que continúe perfeccionándose posteriormente, ni que desaparezcan totalmente otras formas de castigo no judicializadas.

Finalmente, antes de seguir profundizando en esa gran represión de guerra e inmediata posguerra, debemos detenernos en la utilización de la violencia con fines legitimadores por parte de los sublevados, y posteriormente de la dictadura. Dicha instrumentalización se produjo, al menos, en dos sentidos. Por un lado, el franquismo construyó su legitimidad de origen en las víctimas de la violencia en la retaguardia republicana, asimilados a héroes y mártires. Asimismo, la represión franquista de guerra y posguerra se intentó justificar como una reacción contra esa violencia en la retaguardia republicana.

Por otro lado, la violencia propia, especialmente en su vertiente judicializada, cumplió también una función legitimadora, justificadora, para el golpe de Estado y la dictadura. A través de los delitos atribuidos y el uso perverso del lenguaje, se proyectó una imagen barbarizada de los represaliados, y se definió la «anti-España» y sus conductas. Asimismo, se perseveró en la tergiversación del pasado más reciente, en la lectura franquista del golpe de Estado y la Guerra Civil: se retorcieron los hechos y los roles —esto es, el quién es quién y qué papel jugó en el estallido de 1936—. En este sentido, por ejemplo, se demonizó la Segunda República como la «subversión roja», la «revolución marxista» o el «periodo rojo»; se retrotrajo el conflicto a 1934, o se transformó el golpe de Estado contra un Gobierno legal y legítimo en un necesario e ineludible «Glorioso Movimiento [o Alzamiento] Nacional». Asimismo, la Iglesia católica otorgó a la sublevación una nueva y más profunda legitimidad, al caracterizar la guerra como una cruzada.

Próxima la total liberación de España, el Gobierno, consciente de los deberes que le incumben respecto a la reconstrucción espiritual y material de nuestra Patria, considera llegado: el momento de dictar una Ley de Responsabilidades Políticas, que sirva para liquidar las culpas de este orden contraídas por quienes contribuyeron con actos u omisiones graves a forjar la subversión roja, a mantenerla viva durante más de dos años y a entorpecer el triunfo, providencial e históricamente ineludible, del Movimiento Nacional, [...].

Ley de Responsabilidades Políticas, 9 de febrero de 1939.

LA GRAN REPRESIÓN: UNA PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN

La inversión en violencia de guerra y posguerra fue brutal y compleja, con diferentes mecanismos punitivos que se simultaneaban y entrelazaban, lo que potenciaba recíprocamente su capacidad represiva. Su implantación y desarrollo en ciudades y municipios no respondió a una pauta única, sino que influyeron cuestiones como la cronología y la consiguiente variación del sistema o circunstancias propias de las localidades. A pesar de esta complejidad y del riesgo que entraña cualquier intento de ordenación, proponemos la clasificación básica recogida en la tabla 1.

La justicia militar, esto es, los Procedimientos Sumarísimos y Sumarísimos de Urgencia fallados en Consejos de Guerra, puede considerarse el principal mecanismo de castigo de la posguerra. Por primera vez en España se aplicó sistemática y masivamente contra civiles; habitualmente era el primer juicio que los represaliados enfrentaban, y su gama de penas era la más severa y dramática –sentencias a muerte o prisión–. Además, la historiografía ha insistido también, entre otras cuestiones, en la inexistencia de una labor probatoria, en la retroactividad de los delitos atribuidos, en la frecuencia de los enjuiciamientos colectivos, en la rapidez o en la arbitrariedad de las sentencias.

TABLA 1.
Propuesta de clasificación y ejemplos

	<i>Represión judicial / contable</i>	<i>Represión no judicial / no contable</i>
Características	Formas del castigo que provienen de la aplicación de la legislación. Engloba las principales jurisdicciones y sus efectos.	Amalgama de límites difusos. Dimensiones del fenómeno represivo no relacionadas con las principales jurisdicciones. Prácticas conocidas y toleradas por la dictadura, pero efectuadas al margen de la legislación.
	Dejan huella documental sistemática (aunque posteriormente la documentación «desaparezca»).	La huella suele reducirse a testimonios (fuentes orales, memorias autobiográficas) o documentación muy dispersa y fragmentaria.
	Puede contabilizarse. En la medida en que la documentación conservada y consultable lo permite, pueden elaborarse estadísticas.	Difíciles o imposibles de contar.
Ejemplos	Justicia militar Víctimas mortales Libertad vigilada Trabajos forzados Prisiones y campos de concentración Ley de Responsabilidades Políticas Depuraciones laborales Ley de Represión de la Masonería y el Comunismo	Asesinatos extrajudiciales Violencia física - torturas Castigos específicos contra mujeres Estigma de rojos/as Hostigamiento y abusos cotidianos

Los ejecutados por aplicación de la justicia militar constituyen la mayoría de las víctimas mortales de la posguerra por causas directamente relacionadas con la represión. Por ejemplo, en la provincia de València, solo a partir de 1943, la cifra anual de ejecutados por penas de muerte en consejos de guerra bajó del centenar. A estos se suman los muertos en las prisiones debido a las condiciones infrahumanas y las muertes violentas por asesinatos extrajudiciales o como consecuencia de las torturas.

Precisamente, la violencia física en comisarías, cuarteles de la Guardia Civil o sedes de Falange es uno de los aspectos más siniestros de la dictadura. Los insultos, las palizas y todo tipo de torturas, prácticas conocidas y toleradas, se reprodujeron durante los cuarenta años del franquismo: en la guerra y la inmediata posguerra, en la persecución de la guerrilla o contra quienes trataron de reorganizar partidos, sindicatos y movimientos sociales en la clandestinidad. La dureza de la violencia física en estos espacios –verdaderos limbos en los que cualquier cosa podía ocurrir con total impunidad– convirtió las prisiones, incluso, en un alivio, en una liberación.

La vida de una parte importante de la población española durante la inmediata posguerra se desarrolló en el interior o alrededor de las prisiones, los campos de concentración y los denominados centros habilitados –eufemismo utilizado para cientos de edificaciones que, sin ningún tipo de acondicionamiento, sirvieron para amontonar detenidos–. Ante la saturación de las cárceles preexistentes por las detenciones masivas, cualquier espacio podía convertirse en un lugar de reclusión: conventos, escuelas, plazas de toros, campos de fútbol, mansiones, almacenes, fábricas o terrenos agrícolas. La cantidad y diversidad de espacios utilizados da una idea del volumen de prisioneros y de las condiciones de vida en su interior.

En estos lugares, soldados y oficiales republicanos y detenidos políticos, civiles, permanecían hasta ser clasificados –entre «afectos» y «desafectos», con toda una gradación intermedia de «leves», «graves», «dudosos»–; aguardaban su traslado a otros centros o se encontraban en prisión preventiva mientras se les instruía un procedimiento militar. Si ya habían sido condenados, cumplían la sentencia del consejo de guerra o esperaban hasta su ejecución. Estos últimos eran conocidos como los «chapados/as» porque podían estar separados del resto de los presos, incomunicados, hasta la dramática «saca» a los pelotones de fusilamiento y, posteriormente, las fosas comunes.

Para todos ellos las condiciones de supervivencia eran penosas. Frente a la propaganda de la dictadura, presos y presas enfrentaban una realidad de hacinamiento, con escasa alimentación y en mal estado, así como una situación higiénica y sanitaria deplorable. En consecuencia, la superpoblación reclusa sufrió debilidad y avitaminosis por las dietas hipocalóricas y problemas estomacales, proliferaron los parásitos –chinchas, piojos, pulgas– o enfermaron de dolencias –sarna, pulmonía– que, en ocasiones, se propagaron hasta derivar en verdaderas epidemias. Además, resistían sometidos a una rígida disciplina rutinaria con repetidos malos tratos, y la lógica era de exclusión, escarmiento y sometimiento.

Cuando entramos aquello estaba llenísimo de gente; para pasar teníamos que ir pisando cabezas y pies; los pasillos, las habitaciones, todo estaba lleno. *Ángela S.*

Pues unas comidas malísimas; nos daban una cosa que decían que era café por las mañanas, pero era agua sucia, creo. *Matilde R.*

Recuerdo que nos llenamos de piojos, pero a manta. *Amparo R.*

Entonces fue cuando empezaron a obligarnos a cantar brazo en alto después de las formaciones. *Ángela S.*

Las palizas eran con todo lo que tenían, palos, correas. A mí me dieron en la cabeza con un palo y luego se me caía el pelo cuando me peinaba. *Valeriana I.*

Me pegaron mucho, me desplazaron en tendón de la pierna. *Carmen R.*

Me trataron de todo lo peor, de todo lo que les dio la gana, de puta, de sinvergüenza, que si era la querida de los guerrilleros, que si... *Josefa B.*

Testimonios de presas políticas valencianas. Extraídos de Cuevas (2004).

Finalmente, a cambio de una reducción de las penas impuestas por la justicia militar, la dictadura y sus apoyos sociales utilizaron a estos presos políticos como mano de obra barata o casi gratuita. Así, a través del denominado Patronato de Redención de Penas por el Trabajo de 1938, el propio Estado (Servicio Nacional de Regiones Devastadas), entidades eclesíásticas o empresas privadas los explotaron, con enormes beneficios económicos. Trabajaron dentro de las cárceles –en los talleres– y fuera, en diferentes modalidades, como los destacamentos penales o las colonias penitenciarias militarizadas. Habitualmente, en la práctica, no se trató de una opción voluntaria, sino que se les presionaba duramente en las cárceles.

Otra de las modalidades de trabajos forzados fue la de los batallones de trabajadores, creados en 1937 con soldados republicanos prisioneros clasificados, sin juicio, como «desafectos» o «afectos dudosos». Posteriormente, en posguerra, también se habilitaron nuevos batallones disciplinarios de soldados trabajadores. Estaban formados por todos los jóvenes soldados de las quintas que habían servido en el Ejército Popular republicano, si eran considerados «desafectos» –el resto debía volver a realizar el servicio militar, lo que popularmente se conoció como la «mili de Franco»–. A todos ellos se sumaban, en una sección de penados, exsoldados condenados en consejo de guerra –que se encontraban en libertad condicional, pero a los que se les atribuía mala conducta–.

Según su destino, estos trabajadores forzados se emplearon en minas, se ocuparon de reconstruir infraestructuras destruidas o dañadas por la guerra, fortificaron zonas estratégicas o edificaron otras nuevas obras públicas: carreteras, aeropuertos, pantanos, presas, apertura de pistas y caminos forestales o el Valle de los Caídos. Trabajaron en condiciones deplorables, con una alimentación insuficiente, con maltrato o con climas extremos –por ejemplo, Pirineos o el Protectorado de Marruecos–. Muchos padecieron secuelas el resto de sus vidas.

Ante la situación de desbordamiento de las cárceles y la falta de mano de obra joven, la dictadura puso en marcha medidas para excarcelar a los presos políticos en régimen de libertad vigilada. Dependían de la revisión de su pena y de los informes favorables de las autoridades locales. Cuando eran negativos, podía retrasarse su salida o podían ser desterrados, con los efectos de desubicación y desarraigo que ello conllevaba. La libertad vigilada no implicaba un indulto, ni era una libertad plena: eran todavía penados y su libertad era condicional, condicionada y precaria. Por ejemplo, debían personarse en dependencias oficiales y su situación dependía de los informes emitidos periódicamente por las autoridades locales. La amenaza de la vuelta a prisión era permanente y coactiva.

Paralelamente a la cárcel o a la situación de libertad vigilada, se iniciaban otros procedimientos contra los represaliados. Destaca, por un lado, el expolio económico. Las incautaciones y las exacciones, entre otras, fueron una práctica habitual desde el golpe de Estado. El proceso de centralización y ordenación jurídica de estas prácticas culminó en la Ley de Responsabilidades Políticas, eje de la represión económica judicial de posguerra. Las sanciones económicas eran obligatorias en toda condena, imprescriptibles y transmisibles. Junto a estas, los tribunales podían inhabilitar profesionalmente y limitar la libertad de residencia.

Las causas de responsabilidad incluían desde una nueva pena a todos aquellos que ya hubiesen sido condenados por la justicia militar hasta el castigo retroactivo de acciones legales, legítimas y normalizadas que eran parte de la vida democrática de la Segunda República: haber ocupado cargos en partidos, sindicatos o asociaciones de izquierdas; o haber sido candidato, por ejemplo. En líneas generales, la larga lista de causas de responsabilidad se caracteriza por su ambigüedad y vaguedad.

Por su parte, todos los empleados del sector público debieron pasar por procesos, plagados también de irregularidades, para demostrar su adhesión al régimen y conservar sus puestos de trabajo. Afectaron a la totalidad de los funcionarios estatales, municipales y de diputaciones; a trabajadores de Correos y Telégrafos, o de las empresas concesionarias de servicios públicos (por ejemplo, las ferroviarias), y de colegios profesionales; a personal del sistema judicial, ejército y fuerzas de seguridad.

Son las conocidas como depuraciones laborales, especialmente expeditivas en sectores como el educativo. Al mismo tiempo, la dictadura restringió el acceso a las plazas públicas, que las convirtió en recompensas para sus apoyos sociales.

Además de estos procedimientos que afectaron masivamente a la población española, aún pudo simultanearse otra jurisdicción especial: la de Represión de la Masonería y el Comunismo, creada para perseguir dos de las principales y más longevas obsesiones de la dictadura. Esta jurisdicción condenaba con penas de prisión e inhabilitaciones perpetuas —que abarcaban más allá de la administración pública, por ejemplo, a cargos de responsabilidad como gerencias y consejos de administración en empresas privadas—.

Los represaliados debieron enfrentar otras formas de la represión que profundizaron el castigo y la humillación: la represión no contable o no judicial. Esta englobaría múltiples y muy variadas formas: la ya referida violencia física; la continua estigmatización como «rojos/as»; el hostigamiento cotidiano y los abusos de poder desde abajo, por parte de las autoridades locales y las personas cercanas al poder, que fue especialmente persistente en zonas rurales; los despidos y la imposición de peores condiciones laborales, los desahucios por motivos políticos o la denegación de las licencias necesarias para abrir establecimientos.

Por último, podemos incluir el exilio como una manifestación más de la represión franquista. Miles de personas huyeron y no retornaron a sus pueblos de origen y vecindad por miedo. La mayoría se refugiaron, de manera temporal o permanente, en América Latina —especialmente en México y Argentina— o en Francia. En este último país, aunque con excepciones, fueron recibidos con hostilidad y confinados en campos de concentración en condiciones inhumanas. Posteriormente, sufrieron la Segunda Guerra Mundial y los campos nazis; o hubo también algunos detenidos y entregados a las autoridades franquistas para ser fusilados.

Para la consecución de una depuración profunda se requería de la colaboración de la sociedad civil. Por ello, la dictadura mostró una clara tendencia a involucrar a la población en la labor represiva: se alentó esta colaboración, incitándose a la denuncia; se facilitó, habilitando cauces de participación voluntaria; se institucionalizó, contemplándola en la legislación o estableciéndose en la práctica judicial como una diligencia más en los procedimientos; o, mediante coerción, se forzó a las personas a emitir declaraciones para obtener información.

Una parte de la población española se mostró predispuesta a esta colaboración. Así, la violencia masiva no fue un proceso al que fueran ajenas las personas comunes y no puede reducirse a una mera imposición desde arriba, sino que se trató igualmente de una práctica alimentada y sostenida activamente desde abajo. Hasta el

punto de convertirse en una pieza clave del engranaje: sin el voluntarismo mostrado por quienes optaron por colaborar señalando a sus vecinos la represión judicial no hubiera podido ser tan eficaz. Máxime si tenemos en cuenta la depuración de las fuerzas de orden público.

Las motivaciones para participar fueron muy diversas: la venganza, las convicciones políticas, el miedo, el oportunismo, la competencia económica; o las envidias, rencillas o rivalidades personales. Esta cooperación se tradujo en denuncias para que se iniciasen procedimientos contra terceras personas, pero también en el apoyo a las autoridades para localizar encausados y elaborar informes; o en la implicación cuando se les requería para testificar. En todo caso, generó fracturas significativas en las relaciones sociales, vecinales, incluso familiares, puesto que quienes colaboraron eran rostros conocidos.

Finalmente, de acuerdo con su brutalidad y complejidad, los efectos de todo este entramado represivo fueron profundos y duraderos. En primer lugar, tuvo como consecuencia sanciones económicas o laborales y penas de prisión que, con frecuencia, solían producirse simultáneamente; o directamente la eliminación física del individuo.

En segundo lugar, junto a estas, la represión conllevaba otros efectos más difusos e incuantificables. Por ejemplo, la alteración de las rutinas cotidianas para atender los distintos requerimientos judiciales; la marginación económica: la dificultad para encontrar trabajo y proveerse de un sustento estable y suficiente; y la quiebra de sus relaciones sociales y el ostracismo, incluso la hostilidad y el rechazo. En un contexto de hambre y miserias, se encontraban en una situación de excepcional vulnerabilidad. En tercer lugar, todo ello tuvo otros efectos no contables que se adentran en el terreno de las emociones y los sentimientos: miedo, resignación, rabia o apatía, entre otros.

Además, la represión tuvo un alcance colectivo: no afectó exclusivamente al individuo, sino también a su entorno, especialmente al más próximo. Así, marcó la vida de los familiares más allegados, quienes además sufrieron un estigma y una persecución paralelos. En esta espiral, las mujeres, ocultas tras los números de la represión contable, fueron posiblemente las principales otras afectadas.

A comienzos de la década de 1960 toda una generación –en especial los que habían pasado por la cárcel– llegó a la vejez sufriendo las consecuencias de la política iniciada en la de 1940: la pérdida de sus empleos y sus bienes, además del aislamiento social más absoluto. La guerra los perseguirá de forma inevitable durante toda su vida. No solo quedaron excluidos de todo espacio público tras el conflicto, sino que en buena medida este sería construido en su contra (Gómez, 2009: 179).

LA REPRESIÓN FEMENINA DE POSGUERRA

Las mujeres también sufrieron la persecución y castigo por razones políticas en la inmediata posguerra. Estas represaliadas conformaban un conjunto muy heterogéneo: eran de muy diferente extracción socioeconómica, tenían distintos grados de formación y su nivel de politización, sus filiaciones o simpatías políticas eran diversas, entre otros. Su nexos común era amplio y vago: estaban vinculadas de alguna forma a los derrotados de la Guerra Civil.

La violencia ejercida contra ellas tuvo unas características específicas que la singularizaron. Estos elementos diferenciadores, particulares para con ellas, podemos observarlos, por ejemplo, en los porqués, en las causas de su punición; o en los cómo, en los métodos de castigo empleados. Además, debemos tener en cuenta que esta violencia tuvo lugar en un contexto de especial opresión para con las mujeres.¹

¿Por qué fueron represaliadas? En primer lugar, estas mujeres fueron acusadas por su propia militancia, actuaciones y actitudes. Pero con una lectura particular: los represores leían sus acciones en clave de transgresión social y moral. Estas mujeres habían salido del espacio doméstico, de su hogar, y habían invadido y participado de otro espacio –el espacio de lo público, el espacio de lo político– que les estaba vetado. Así, por ejemplo, se les culpaba de exhibir y defender posicionamientos políticos, de participar en manifestaciones o de atacar instituciones, personas y símbolos representativos de la Iglesia católica. La violencia o cualquier actitud anticlerical adquiriría un significado de especial gravedad, porque de ellas se esperaba una mayor religiosidad, quietud y sumisión.

Además, en relación con lo anterior, habían cuestionado, implícita o explícitamente, la moral y el modelo de feminidad de los sublevados. Los cargos atribuidos alcanzaban hasta el plano más personal, más privado, más íntimo: su forma de vestir o sus relaciones sexuales y afectivas. Este acento sobre la moralidad y la conducta privada fue mucho más acusado que en el caso de los varones, confundándose, fundiéndose, lo político y lo moral. Así, se produjo un cambio sustancial: lo reprochable para una parte de la sociedad se convirtió en punible, en juicios penales.

En segundo lugar, estas mujeres fueron castigadas también por sus relaciones de parentesco. Es decir, su delito podía ser su condición de esposas, novias, madres, hijas o hermanas de hombres de izquierdas. Podemos distinguir a grandes rasgos dos

1. Para el significado de la dictadura para las mujeres véase el capítulo «Las mujeres en la España reciente».

situaciones. Se les persiguió por delegación: por ellos, si habían huido. O con ellos, por considerarlas como responsables morales, indirectas, subsidiarias, de sus actos.

¿Cómo castigó la dictadura a estas mujeres? En primer lugar, las represaliadas fueron juzgadas por la justicia militar y encarceladas, se les incoó un expediente por responsabilidades políticas o enfrentaron las depuraciones laborales. La legislación de esta represión judicial no hacía distinción en los procedimientos contra hombres y mujeres. En teoría, a todos y todas les afectarían por igual.

TABLA 2.

Ejemplos de acusaciones y cargos por los que fueron represaliadas las mujeres

«Intervino en un mitin».	«Moralidad deplorable».	«Se casó con un individuo forastero de ideas extremistas».
«Asistía a manifestaciones y se colocaba a la cabeza de la misma».	«Bastante libertinaje».	«Su marido en periodo rojo fue alcalde en esta localidad».
«Hizo vida marital con un comandante».	«Se pintaba en clase, su aspecto en el vestir era provocativo, lastimando la conciencia moral de los niños».	«[Hizo] burla de los objetos divinos y creencias religiosas».
«[Vestía] como miliciana».	«Anticlerical y sin religiosidad ninguna».	«[Llegó a] hacer uso de la palabra públicamente».
«Exaltadora de la causa roja».	«Se la veía muy libre y atrevida».	«Se mostró siempre decidida y exaltada partidaria de la República».
«Aplaudieron al ver incendiadas las iglesias».		
Ejemplos de acusaciones. Justicia militar	Ejemplos de cargos. Expedientes de depuración (maestras)	Extractos de informes. Responsabilidades Políticas

Fuente: elaboración propia a partir de las investigaciones de Carmen Agulló y Mélanie Ibáñez.

Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, las acusaciones y los porqués fueron diferentes. A este respecto, frente a la idea del posible paternalismo de los tribunales hacia las mujeres, las historiadoras han insistido en la mayor severidad en cuestiones como la moralidad, la religiosidad y el compromiso político. O en la desproporción de sus condenas: la mayor dureza de las penas en relación con los supuestos delitos que se les imputan.

Por su parte, en las cárceles, las presas políticas enfrentaron experiencias específicas por su condición de mujeres. Por ejemplo, la insuficiente alimentación tuvo efectos sobre su menstruación o se les trató de negar su identidad política. Además, en las prisiones femeninas había niños: los hijos e hijas de las presas. Esta circunstancia les implicaba un sufrimiento adicional por las malas condiciones, por

la utilización de estos niños como medio de chantaje en la disciplina carcelaria o, incluso, por su desaparición forzosa.

En segundo lugar, las mujeres soportaron en mayor medida o de manera singular castigos físicos específicos y el estigma de «rojas». Los términos *rojos* y *rojas* se redefinieron como un estereotipo peyorativo, con una sobredimensión de los matices relacionados con la inmoralidad en el caso de ellas. Así, la etiqueta hacía referencia a una opción política, pero también a un antimodelo; a una forma de ser mujer, a una catadura moral; que se proyectaba en las acusaciones de los tribunales –véase al respecto la tabla anterior–. Precisamente, Vallejo-Nágera destacó que en las «rojas» era más notoria la degeneración; que derivaba en una mayor crueldad y perversión moral y sexual.

En cuanto a los castigos físicos específicos, el rapado de pelo y las agresiones sexuales destacan por atacar directa y brutalmente uno de los elementos definitivos de su feminidad –el cabello– o su sexualidad. No son propios y exclusivos de la guerra y posguerra españolas, sino que se repiten en otros conflictos del siglo XX –por ejemplo, en las dos guerras mundiales y sus posguerras–.

En el caso del primero, al ocupar los territorios, los represores rapaban a las mujeres, o las esquilaban con herramientas del ganado, pudiendo dejarles algún mechón. Muchas veces, formaba parte de un ritual que se combinaba con la ingestión forzosa de aceite de ricino –producto con un potente efecto laxante– y la posterior exhibición pública de estas mujeres por el municipio, incluso semidesnudas. Este espectáculo de las pelonas ha quedado grabado en la memoria popular como un símbolo de la represión femenina por su repetición, su visualidad y su carácter denigrante.

Ahora bien, el rapado de pelo se extendió más allá de estos espectáculos públicos, más allá de lo político y más allá de los primeros momentos de ocupación de los territorios por parte de los sublevados. Por ejemplo, se aplicó como forma de castigo en las cárceles femeninas o en el control moral cotidiano cuando las chicas protagonizaban algún acto de rebeldía –bañarse en el mismo tramo de río que los chicos–.

Por su parte, las mujeres sufrieron agresiones sexuales: verbales, como insultos, descalificaciones morales o amenazas de tipo sexual; o físicos, como tocamientos, torturas o, en su grado más extremo, violaciones. Estas agresiones sexuales, especialmente las violaciones, fueron experiencias muy traumáticas. Se utilizaron como un método directo de castigo sobre ellas, pero también sus cuerpos fueron un medio: violentarlas era un arma psicológica o un medio de punición contra sus familiares

varones. Además, debe tenerse en cuenta el miedo permanente de estas represaliadas a una posible agresión física.

[En O Barco de Valdeorras. Sobre la madre de huidos]: La tenían martirizada, le cortaron el pelo tres veces y le daban medio litro o cuarto de litro de aceite de ricino.

[En Vigo. Un padre a sus hijas ante el rumor del inminente rapado]: Hoy os compré un retal grande... Hacéis unos pañuelos porque hay rumores que os van a cortar el pelo...

[En Vista Alegre; tras cortarles el pelo y obligarles a ingerir aceite]: Luego las echaban a la calle y lo vomitaban como podían y se ponían malas; estaban como tres o cuatro días con mucha descomposición y como locas.

[En Vilagarcía, por ingestión de aceite de ricino]: Vino todo el camino haciendo sus necesidades por ella encima.

Galia. Proxecto interuniversitario Nomes e Voces, en Prada (2017: 67-83).

Finalmente, las represaliadas fueron castigadas con la realización de tareas entendidas como propiamente femeninas, en el espacio público o para los represores. Por ejemplo, tuvieron que limpiar edificios como el ayuntamiento, la iglesia o la sede local de Falange, así como barrer calles y plazas o lavar la ropa a soldados. Estas labores podían también formar parte de la humillación pública de las pelonas o del abuso cotidiano de las autoridades locales.

En definitiva, las mujeres fueron también víctimas de la violencia de posguerra, con elementos particulares por su condición femenina. Ahora bien, debemos evitar la imagen de estas represaliadas como víctimas pasivas. Estas mujeres enfrentaron la represión desde la agencia y la resistencia: tejieron lazos y redes de solidaridad para sobrevivir en las prisiones, donde también se organizaron políticamente y protagonizaron actos de desafío; o respondieron a los tribunales con múltiples estrategias para escamotear la condena o mostrar su disconformidad.

Además, estas características diferenciadoras de la represión femenina en la inmediata posguerra se reproducen también a grandes rasgos durante la guerra en aquellos territorios donde triunfó el golpe de Estado, o que iban ocupando los sublevados. Y continuaron después, por ejemplo, en la persecución de la guerrilla y la oposición antifranquista.

(MUCHO) MÁS ALLÁ DE LA INMEDIATA POSGUERRA

El empleo de la violencia contra el considerado enemigo político continuó más allá de la gran represión de la guerra y la inmediata posguerra, hasta el final de la dictadura. Debido al eficaz efecto paralizador de dicha gran represión inicial, la intensidad se redujo y los mecanismos utilizados mutaron, se renovaron, de manera que se adaptaban al contexto; pero siempre se recurrió al uso de la violencia y la coerción contra la disidencia política. La actividad represiva dejó de centrarse en los «crímenes» anteriores al final de la guerra para castigar cada vez más los «delitos» cometidos por activistas que se atrevían a cuestionar el orden social y político de la dictadura.

En primer lugar, desde principios de la década de los cuarenta, el régimen trató de aplastar cualquier intento de reorganización clandestina de partidos y sindicatos. Constantes y arriesgados intentos que dieron lugar a una continuada secuencia de detenciones, juicios y condenas frente a militantes de la CNT, la UGT, el PSOE o, especialmente, el PCE, el partido con mayor capacidad de reorganización. El aparato represivo se mostró tan salvaje como eficaz. Por ejemplo, entre abril de 1939 y noviembre de 1952 se constituyeron un total de quince comités nacionales del sindicato CNT, de los cuales once fueron represaliados. Por debajo de estos comités nacionales se formaron decenas de comités que continuaban la pirámide federalista hacia abajo –locales, comarcales, regionales–. También estos fueron desarticulados y sus integrantes represaliados: para el mismo periodo fueron desarticulados al menos 64 comités regionales.

La persecución de esta resistencia se solapó con la gran represión. En muchos casos se utilizaron los mismos mecanismos represivos –por ejemplo, la justicia militar–, y unos represaliados y otros coincidieron en las prisiones. Además, la dictadura aprobó nueva legislación, como el Decreto-ley sobre represión de los delitos de bandidaje y terrorismo, de abril de 1947. Su promulgación se enmarca en la lucha de la dictadura contra la guerrilla antifranquista o «maquis» –los «bandoleros» para el régimen–: concentrada en zonas rurales y montañosas, nació con carácter defensivo durante la propia guerra en las zonas controladas por los sublevados por la huida a la sierra de personas amenazadas por la gran represión. La guerrilla fue especialmente activa entre 1943 y 1948, ante la esperanza de que la victoria de los aliados en la Segunda Guerra Mundial favoreciese una intervención internacional frente al franquismo. Contra la propia dictadura libró una guerra de baja intensidad, similar a otras posguerras europeas, que persistió hasta 1952.

Artículo quinto. Los que, apartándose ostensiblemente de la convivencia social o vi-
 viendo subrepticamente en los núcleos urbanos, formaren partidas o grupos de gente
 armada para dedicarse al merodeo, el bandidaje o la subversión social, serán castigados:

Primero. Con la pena de muerte:

- a) El Jefe de la partida en todo caso.
- b) Los componentes de la partida que hubiesen colaborado de cualquier manera a la
 comisión de alguno de los delitos castigados en esta Ley con pena de muerte.

Segundo. Con la de reclusión mayor a muerte los que hubiesen tomado parte en la
 comisión de cualquiera de los delitos comprendidos en ésta Ley.

Tercero. Con la pena de reclusión mayor los demás no incluidos en los números
 anteriores.

Artículo sexto. Los que presten cualquier auxilio que no constituya por si complicidad
 ni encubrimiento a los componentes de los grupos o partidas a que se refiere el artículo
 anterior serán castigados con la pena de prisión menor o de destierro, al arbitrio del
 Tribunal, que podrá imponer además una multa de cinco mil a cien mil pesetas [...]

Artículo noveno. La jurisdicción militar será la competente para conocer de los delitos
 castigados en esta Ley, que serán juzgados por procedimiento sumarísimo.

Decreto-ley sobre represión de los delitos de bandidaje y terrorismo, de 18 de abril de 1947

La aplicación del mencionado Decreto Ley de 1947 forma parte de una dura
 ofensiva de la dictadura contra la oposición a finales de la década de los cuarenta.
 Las detenciones masivas y arbitrarias, las palizas y torturas o las ejecuciones extra-
 judiciales formaron parte de una guerra sucia que, aunque también se libró contra
 la reorganización clandestina de partidos y sindicatos, se enfocó especialmente en la
 desarticulación del «maquis». Protagonizada por la Guardia Civil y sus colabora-
 dores, con especial incidencia en el mundo rural, esta afectó a los guerrilleros, pero
 también a sus apoyos —a menudo mujeres, ancianos y niños acusados de colaborar
 como enlaces— y familiares. Fue una represión multiforme que incluyó los asesinatos
 extrajudiciales y la organización de «contrapartidas» encabezadas por guardias civi-
 les. Vestidos como guerrilleros, sembraron el terror entre sectores del campesinado
 sospechosos de ser cómplices de la guerrilla con prácticas como el robo de animales
 o la quema de sus tierras, casas y cobertizos.

En todo caso, y una vez reducida la por otro lado poco amenazadora guerrilla, podría decirse que la inversión en terror había dado resultados y que la dictadura iniciaba la década de los cincuenta habiendo conseguido desarticular la oposición. Es esencialmente en estos años cuando la dictadura inicia una transformación en la administración de la violencia, adaptándola al contexto internacional y a los cambios sociales internos. Ahora bien, ello no significa que desaparecieran ni la resistencia y la movilización ni la violencia. En los años cincuenta continuaron los intentos de mantener estructuras organizadas por parte del PCE. Además, desde finales de esta década, y especialmente desde los años sesenta, cristalizaron y se extendieron nuevos movimientos de disidencia, denominados por la dictadura «subversivos». Destacan los movimientos nacionalistas, el estudiantil, el vecinal y el obrero —con un papel central de CC. OO.—. A estos se sumaron sacerdotes y cristianos de base, que minaban la legitimidad del régimen.

Frente a ello, la dictadura siguió utilizando la justicia militar, las prisiones y las ejecuciones, mediante pelotones de fusilamiento o garrote vil. Aún en septiembre de 1975, dos meses antes de la muerte de Francisco Franco, fueron ejecutados, fusilados, tres miembros del FRAP y dos de ETA; un año y medio antes se utilizó por última vez el garrote vil. Las ejecuciones acabaron generando oleadas de protestas, reacciones y denuncias fuera de España. También en el interior la represión estatal tuvo como consecuencia un paulatino incremento de demanda de libertades.

Igualmente, continuaron los asesinatos extrajudiciales, en las comisarías y en las manifestaciones. Durante estos años las cada vez más frecuentes manifestaciones o huelgas solían acabar con golpes y palizas de la Policía Armada —sobre todo, de los conocidos coloquialmente como los «grises»—, y no fueron infrecuentes las víctimas mortales. Asimismo, las torturas, vejaciones y abusos fueron prácticas represivas fundamentales hasta el final de la dictadura, utilizadas sistemáticamente en las comisarías. Las ahogadillas dentro de un lavabo o cubo de agua, la «tostadora» —un somier con corrientes eléctricas— o la «rueda» —en la que varios policías paseaban alrededor del detenido dándole puñetazos uno detrás de otro— son algunos de los métodos recordados por los antifranquistas de los años sesenta-setenta. A este respecto, tuvo un protagonismo esencial la Brigada Político Social, el cuerpo de policía política encargado de investigar la oposición antifranquista. Un caso de trascendencia y escándalo internacional fue la tortura, supuesta caída desde una ventana de la Dirección General de Seguridad, con pérdida de masa cerebral, y posterior ejecución del comunista Julián Grimau a principios de los años sesenta, por supuestos delitos, aun a esas alturas, cometidos durante la Guerra Civil.

Fuimos a Valencia y estuvimos allí, en los sótanos de la Jefatura Superior de Policía, que estaba todo lleno de agua porque había llovido mucho, setenta y cuatro horas, dos horas más de lo permitido. Pegándonos y amenazándonos, los tres días y tres noches. Aquello fue muy duro, muy duro, pero claro, ahora ya ha pasado. Lo puedes contar normalmente, pero aquello fue durísimo. Yo ya las voces las sentía en el calabozo, cuando llegué [...] Puñetazos también me pegaron y se veían los moratones [...]

Nos torturaron con corrientes eléctricas, lo pasamos muy mal, ¡fue brutal! A mí en las muñecas es donde más me afectó, todo negro, morado, de las descargas.

Testimonios de José González y Julián López, trabajadores de Altos Hornos del Puerto de Sagunto detenidos en la «caída» de CC. OO. de 1968. [Archivo Histórico de Comisiones Obreras del País Valenciano: AHCCOOPV].

Además, la dictadura recurrió a dos nuevos mecanismos: el Tribunal de Orden Público y los estados de excepción. En cuanto al primero, en 1963 se creó el Tribunal de Orden Público, conocido también popularmente como el TOP, jurisdicción civil creada que fue un mero cambio «cosmético» que formaba parte de un lavado de cara de la dictadura ante la comunidad internacional tras las protestas frente al caso Grimau. De hecho, no supuso la desaparición de la labor represiva de los consejos de guerra, y se encargó de perseguir «delitos» como la asociación ilícita, la propaganda, la reunión o manifestaciones consideradas ilegales, los desórdenes públicos o las injurias al jefe del Estado. La indefensión de los acusados ante el TOP fue manifiesta, y por este fueron procesados y condenados miles de estudiantes y trabajadores.

En cuanto a los estados de excepción, que sustituyeron al estado de guerra a partir de 1948, sirvieron para enfrentar coyunturas marcadas por un particular incremento de las huelgas, manifestaciones y reuniones de cariz antifranquista. La declaración de estos estados de excepción fue un instrumento represor recurrente hasta 1975. Se hicieron más frecuentes en la década de los sesenta: 1962, 1967, 1968, 1969, 1970 y 1975. Podía afectar a la totalidad del estado o a alguna zona concreta. Se suspendían los pocos derechos civiles reconocidos por las leyes franquistas, implicaba la aplicación de la justicia militar a los detenidos, los toques de queda –con restricciones a la movilidad– o registros domiciliarios.

Els judicis del Tribunal d'Ordre Públic eren judicis on els advocats sabien les poquíssimes possibilitats de defensa que tenien, però els acceptaven perquè era una forma de fer visibles moltes situacions de molta injustícia, a risc de què el president, el senyor Mateu, te cridara a l'ordre si preguntaves a l'acusat si l'havien torturat: «Señor letrado [...] absténgase de hablar de torturas porque el cuerpo de la Guardia Civil es respetable y el de la Policía también y no torturan».

De la cárcel, además del hecho de no poder salir de aquellos muros, recuerdo el intenso frío, la humedad, no había agua caliente y la ducha se convertía en un acto de heroísmo; la frialdad de la comunicación con mi familia, a través de un pasillo por el que deambulaban las celadoras, sin poderles abrazar y reconfortar del sufrimiento y la incertidumbre que les provocaba nuestra situación; y los chinches subiendo por las paredes del locutorio [...] No se me olvidará jamás la cara de espanto en la primera comunicación que yo tuve con mi madre. Cómo me miró a los ojos escrutándome y diciéndome si me habían hecho algo [...]

Testimonios de Lola Monferrer (abogada antifranquista valenciana) y Tina Guillem (estudiante detenida en 1969 y encarcelada en la cárcel de mujeres de València) [AHCCOOPV].

Más allá de estas coyunturas, la dictadura recurrió hasta el final de sus días a la arbitrariedad de las multas de los gobernadores civiles –que venían a sumarse a las del propio TOP–, a los despidos, a las sanciones o a la inhabilitación de trabajadores, favoreciendo una segunda generación de exiliados políticos que se confundían y entremezclaban con la emigración económica. Continuaron la estrecha vigilancia sobre los ciudadanos y las detenciones de madrugada, realizadas de noche para preservar la imagen de tranquilidad e invisibilizar la represión. Nuevas generaciones de trabajadores y estudiantes continuaron poblando unas cárceles en las que, si bien las condiciones materiales y ambientales habían mejorado respecto a la posguerra, la experiencia seguía lejos de ser agradable. Tras la muerte de Franco, muchos antifranquistas continuaron en prisión o sufriendo diversas consecuencias de la represión hasta que las protestas sociales de una ciudadanía cada vez más movilizadas conquistaron la amnistía y la recuperación plena de las libertades.

El régimen franquista realmente no llegó a verse amenazado por la disidencia y la subversión. El grado de represión, así, superaría ampliamente la supuesta amenaza al sistema, pues no respondía por igual ante ella, sino que la anticipaba. El Régimen mantuvo siempre una normativa excepcional, propia de la Ley Marcial, dirigida especialmente a los núcleos disidentes más activos, pero pensada como un elemento estructural del poder, como una técnica disuasoria para toda la sociedad. Consolidado el sistema, esta legislación se aplicaría puntualmente y con mayor afinamiento: estado de excepción, ejecuciones puntuales, control social de la disidencia tomarían el relevo, a partir de los 50, al estado de guerra. Nunca se renunció, sin embargo, al enorme peso represivo que tuvo el franquismo en sus orígenes. Se trataba, como se dijo previamente, de administrar las rentas de esa enorme inversión en violencia. Al Régimen le bastaría, derogado el estado de guerra en 1948, con mantener puntualmente la represión para recordar a la población hasta dónde se había llegado, entre 1936 y 1948, con tal de obtener todo el poder y de mantenerse en él (Rodrigo, 2008: 183).

CONCLUSIÓN

Estas páginas se han dedicado a la violencia desplegada por el régimen contra el considerado enemigo político. Su brutalidad, su complejidad y sus efectos la han convertido en un tema de interés preferente entre los historiadores del franquismo, con un claro predominio de los estudios centrados en la posguerra. Ahora bien, más allá de este aparato represivo para perseguir y castigar la disidencia, la dictadura restringió y negó derechos como el de expresión, reunión, asociación, propaganda o huelga.

Asimismo, la coerción y el control se extendieron mucho más allá de lo político. Entre otros, la dictadura vigiló cualquier transgresión moral: prohibió o restringió el ocio y la sociabilidad, oprimió las relaciones sexuales y afectivas fuera del matrimonio católico entre chicos y chicas o sancionó la homosexualidad. También censuró los medios de comunicación, la literatura o el cine; pretendió la uniformidad cultural en torno al castellano, concebida como la lengua única de España, reprimiendo la utilización pública del catalán-valenciano, el euskera o el gallego. Por ello, estas páginas han sido solo una parte del retrato del binomio dictadura-violencia.

PARA SABER MÁS

ARÓSTEGUI, Julio (coord.) (2012): *Franco: La represión como sistema*, Barcelona, Flor de Viento.

- CASANOVA, Julián, Francisco ESPINOSA, Conxita MIR y Francisco MORENO (2002): *Morir, matar, sobrevivir: la violencia en la dictadura de Franco*, Barcelona, Crítica.
- CUEVAS, Tomasa (2004): *Testimonios de mujeres en las cárceles franquistas*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- EGIDO, Ángeles y Jorge J. MONTES (coords.) (2018): *Mujer, franquismo y represión: una deuda histórica*, Madrid, Editorial Sanz y Torres.
- FUERTES, Carlos y Vicenta VERDUGO (coord.) (2017): *Mujeres y represión franquista: una guía para su estudio en Valencia*, València, Publicacions de la Universitat de València [también edición en valenciano].
- GÓMEZ, Gutmaro (2009): *El exilio interior. Cárcel y represión en la España franquista, 1939-1950*, Madrid, Taurus.
- GONZÁLEZ, Damián A. y Manuel ORTIZ (eds.) (2021): *Violencia franquista y gestión del pasado traumático*, Madrid, Sílex.
- JULIÁ, Santos (coord.) (2006): *Víctimas de la Guerra Civil*, Temas de Hoy (1.ª ed. 1999).
- LEDESMA, José Luis (2009a): «Del pasado oculto a un pasado omnipresente: las violencias en la Guerra Civil y la historiografía reciente», *Revista de historia Jerónimo Zurita* 84, pp. 163-188.
- LEDESMA, José Luis (2009b): «Qué violencia para qué retaguardia o la República en guerra de 1936», *Ayer* 76, pp. 83-114.
- PRADA, Julio (2017): «Escarmentar a algunas y disciplinar a las demás: Mujer, violencia y represión sexuada en la retaguardia sublevada», *Historia social* 87, pp. 67-83.
- PRESTON, Paul (2011): *El Holocausto español. Odio y exterminio en la Guerra Civil y después*, Barcelona, Debate.
- PRESTON, Paul (2021): *Arquitectos del terror. Franco y los artífices del odio*, Barcelona, Debate.
- NASH, Mary (ed.) (2013): *Represión, resistencias, memoria: las mujeres bajo la dictadura franquista*, Granada, Comares.
- RODRIGO, Javier (2008): *Hasta la raíz: violencia durante la Guerra Civil y la dictadura franquista*, Madrid, Alianza Editorial.

* Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00) financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa; y del grupo de investigación de la Universitat de València SOCIAL(S) (GIUV2015-217).

EL FRANQUISMO DESARROLLISTA, LAS ACTITUDES SOCIALES Y LA CONQUISTA DE LA DEMOCRACIA

Ismael Saz

Universitat de València

Varios son los mitos que acompañan a la evolución social y los cambios políticos en el tardofranquismo y la transición a la democracia. Como mítica es, consecuentemente, la construcción resultante de encadenar dichos mitos. ¿Cuáles son estos? En primer lugar, el que reconstruye la imagen de una España económicamente atrasada, casi ajena a la industrialización europea hasta finales de los años cuarenta del siglo pasado, que habría alcanzado a través del importante crecimiento, el «desarrollo» de los años sesenta, la condición de un país finalmente industrial, más acorde con los estándares europeos. Dicho de otro modo, España habría experimentado en el franquismo la fracasada revolución industrial del siglo XIX. En segundo lugar, el crecimiento económico de los años sesenta habría favorecido una «modernización» social, acompañada de nuevas cuotas de legitimación del franquismo. Desde este punto de vista, las mejoras en las condiciones de vida, acompañadas ciertamente de la propaganda del régimen, habrían determinado unos nuevos niveles de aceptación y consentimiento de la dictadura por parte de la mayoría de la población. En tercer lugar, finalmente, los cambios económicos y sociales de los años sesenta, así como los procesos de liberalización del régimen, habrían terminado por favorecer una transición a la democracia en la que las élites reformistas del franquismo habrían desempeñado un papel preponderante cuando no directamente decisivo.

El colofón o relato de conjunto aparece así meridianamente claro: durante el franquismo se habrían alcanzado las condiciones económicas y sociales que hicieron posible una modélica transición a la democracia. Unas condiciones de las que se habría carecido a lo largo del siglo XIX y primera mitad del XX. En fin, como se puede apreciar, tenemos aquí la historia de España contemporánea en un párrafo. Y vale la pena añadir que, «limpiada» de sus acentos más simplificadores e interesados, esta construcción mítica es transversal. Es decir, la podrían suscribir las gentes de las derechas, pero también gentes de izquierdas, historiadores incluidos. En el primer caso, el relato es por su linealidad nada problemático: la España moderna, democrática y europea actual es, en última instancia, un «producto» del franquismo. En el segundo caso, la idea muy «radical» de los fracasos de las revoluciones económicas, sociales y políticas del siglo XIX conduciría a un reconocimiento *de facto* tanto del carácter poco menos que inevitable de la dictadura franquista, como del hecho de que esta misma, industrialización mediante, y bien que a su pesar, terminó por propiciar las condiciones para la democracia.

En las páginas que siguen intentaremos poner de manifiesto el apuntado carácter mítico de las construcciones indicadas, así como mostrar que otra valoración radicalmente distinta de la historia de la España contemporánea, del lugar del franquismo en ella, de las actitudes sociales y políticas de los españoles y de los procesos que condujeron a la conquista y construcción de la democracia, son posibles.

ESPAÑA, 1936. UN PAÍS TAN EUROPEO COMO CUALQUIER OTRO

La imagen de la España absolutamente atrasada, incapaz de conectar con la modernidad europea, la idea del fracaso de España en el siglo XIX, en suma, es una de las más extendidas y resistentes en el marco de las percepciones internas y externas de la evolución de la sociedad española en dicho siglo. Todo ello se recreaba desde los supuestos de una cadena de fracasos: de la revolución burguesa, de la Revolución Industrial, de la construcción nacional.

Muchos de estos supuestos han sido claramente abandonados o, por lo menos, redimensionados por la historiografía española y por lo mejor del hispanismo internacional. Aunque, como insistiremos a lo largo de este texto, la carga mítica de la idea del fracaso aparece una y otra vez sobre todo cuando ignorancias historiográficas o premuras políticas aconsejan el recurso a un tópico que no explica nada, aunque parece explicarlo todo.

En efecto, hoy es historiográficamente dominante la idea de que en España sí hubo una revolución liberal («burguesa»), que en muchos aspectos fue muy radical, que tuvo efectos revolucionarios en los planos social y nacional; que generó, en suma, una sociedad burguesa. Los historiadores de la economía, por otra parte, han puesto de manifiesto que su economía –su agricultura, su industria– no estuvo en modo alguno estancada. Las transformaciones de la primera permitieron que se alimentara a un número creciente de españoles hasta la desaparición de las crisis de subsistencias. La industria creció, de modo desigual, como en todas partes, añadiríamos, pero creció. Puede hablarse ciertamente de un crecimiento con atraso relativo: en el marco de las economías de vanguardia, la española creció menos: pero era dentro de ese marco, no la expelía de él.

En las primeras décadas del siglo XX, se experimentó, a semejanza de otras economías mediterráneas, como la italiana, un lento pero sostenido proceso de recuperación de las distancias respecto de las economías más avanzadas. Un proceso que se aprecia, además, en todos los planos. El desarrollo de la industria tuvo un buen reflejo en un espectacular cambio social. Ni uno ni otro tendrían mucho que envidiar, como veremos, al exaltado «milagro» económico del desarrollismo, ya en el franquismo.

Basta recordar a título ilustrativo que el porcentaje de la población activa ocupada en el sector primario pasó entre 1910 y 1930 del 66 % al 45 %, es decir, experimentó un descenso de 21 puntos en 20 años. Con todo su potencial explicativo, estas cifras no hacen sino ejemplificar procesos más complejos. Por ejemplo, el del crecimiento de unas nuevas clases medias, con la pujanza de profesionales, empresarios y burócratas. También las ciudades crecieron, y se multiplicaron por dos las de más de 100.000 habitantes, al tiempo que Madrid y Barcelona duplicaban su población. Hasta el tamaño medio de los españoles creció en dos centímetros, un claro indicador de las mejoras en los terrenos de la alimentación y la sanidad.

A la altura de 1930 un 27 % de la población era analfabeto, pero esto suponía casi la mitad del 55 % que lo era en torno a 1900. Y desde luego, la alta cultura florecía como hacía tiempo que no lo hacía y como no volvería cuanto apenas a hacerlo hasta después de la recuperación de la democracia en el último cuarto del siglo XX. No en vano se ha podido hablar de «la edad de plata de la cultura española». De una cultura que, conviene incidir en ello, era moderna, laica y plenamente europea.

En suma, España no estaba, en modo alguno, ni económica, ni social, ni culturalmente estancada. De modo que muchos de los dramas políticos y sociales que se experimentarían en estas décadas no eran fruto de un atraso casi absoluto, como se entendió durante mucho tiempo, sino las consecuencias inevitables de los procesos de cambio y transformación radical.

De hecho, el gran salto hacia atrás, el mayor periodo de atraso de la economía en la sociedad y la cultura española, se produjo tras la victoria del bando sublevado en julio de 1936 y la implantación del franquismo. Tal es así que cualquier observador que visitase España, pongamos que en el año cincuenta, encontraría la mejor demostración de que, en efecto, España era un país alejado de la modernidad, económicamente atrasado, socialmente arcaico, culturalmente anclado en lo peor de la intransigencia inquisitorial, preliberal. Pero lo que no percibiría el visitante extranjero es que esa España negra no era la de la historia contemporánea de España, sino la de su última década.

Veámoslo más de cerca. Los historiadores de la economía han subrayado una y otra vez que la década de 1940 constituyó la noche de la industrialización española y, más ampliamente, la noche de la economía española. Y, en ese sentido, se localizó aquí el atraso económico de España, más que en ningún otro momento de su historia contemporánea. Fue entonces cuando se interrumpió, de hecho, se revirtió, el proceso, lento si se quiere, pero sostenido, de recuperación de las distancias que separaban a la economía española de las europeas más avanzadas. Todos los indicadores apuntan en esa dirección: la renta per cápita era en 1950 sensiblemente inferior a la de 1930, los índices de producción y productividad agrarios no se recuperaron hasta entrados los años cincuenta, el porcentaje de la población activa ocupada en el sector primario volvió a los niveles de principios de siglo, los salarios reales cayeron entre un 30 y un 50 %. Todo esto eran consecuencias, no tanto de las destrucciones de la guerra, inferiores, por cierto, a las experimentadas en los países beligerantes en la Segunda Guerra Mundial, cuanto de la nefasta política autárquica que desgajó a España de la economía internacional.

Algunas de las tímidas correcciones de la política autárquica a principios de los años cincuenta favorecieron un crecimiento económico importante que permitió superar finalmente los índices de los años treinta y retomar unos ritmos de crecimiento más próximos a los europeos. Pero no más: se detenía el proceso de crecimiento de las distancias, pero no se recuperaba respecto de lo perdido en la década anterior. Por otra parte, ese crecimiento, importante como decimos, fue a estrellarse con las propias limitaciones y contradicciones de la ya semiautarquía, las cuales generaron unos procesos inflacionistas galopantes al tiempo que situaban a la economía española al borde de la suspensión de pagos.

La mayor parte de estas contradicciones se superaron con la aplicación del plan de estabilización de 1959, el cual suponía, pura y llanamente, una reinserción casi plena de la economía española en la internacional. Se cimentó aquí el gran salto adelante que se conocería sucesivamente como el desarrollismo, lo que desde

el franquismo y sus simpatizantes españoles y foráneos quiso presentarse como el milagro español.

EL DESARROLLISMO Y SUS LÍMITES

Y es verdad que, ahora sí, todos los índices se dispararon. Ritmos de crecimiento solo superados por Japón, importante aumento de la renta per cápita, de la producción industrial y agraria, cambios fundamentales de la estructura del comercio exterior en un sentido más acorde con la de un país industrializado. Se trata de un conjunto de datos que muestran la incuestionable importancia de los cambios experimentados. Pero ¿se trató de un milagro? Vale la pena recordar que por la época se hablaba de los «milagros» alemán, italiano, yugoslavo, japonés..., lo que ya da a entender que el español sería otro «milagro», o, mejor, que con tanto milagro tal vez no había ninguno, ni siquiera el español. Y, sin abandonar esta perspectiva, no está de más subrayar que con el crecimiento económico experimentado en los años del desarrollismo se recuperaron distancias respecto de los países avanzados, aunque no de todos y que este no fue un caso único. De hecho, los índices de la producción industrial para el periodo 1935/37-1973 muestran que países europeos como Grecia y Yugoslavia más que duplicaron, siempre en términos relativos, a los de España.

En los mismos términos relativos, debe recordarse que el crecimiento económico de los años cincuenta y décadas sucesivas no vino a crear una sociedad industrial a partir de la nada. Como hemos anotado, el crecimiento económico del primer tercio del siglo XX permitió acortar distancias respecto de la mayoría de las economías avanzadas. Del mismo modo, cabe recordar que entre 1950 y 1975 la estructura de la población activa contempló una disminución de la población ocupada en el sector primario de 25 puntos, los mismos que, como anotábamos, se produjeron entre 1910 y 1935 (25 puntos en un caso, más o menos los mismos en el otro). Si en un terreno similar hablamos del crecimiento de las ciudades, de nuevo hay que recordar que el fuerte impulso de la urbanización en los años sesenta tiene un claro precedente en el del primer tercio del siglo XX.

Ciertamente, en términos absolutos, las diferencias son mucho mayores, y los movimientos migratorios de los años cincuenta y especialmente sesenta son de unas proporciones difícilmente superables. Aunque de nuevo hay que insistir en que se trató de un fenómeno generalizado en las décadas doradas de la economía mundial, por una parte. Y, por otra, que los efectos no siempre fueron positivos. Nadie duda hoy en día de que ahí se encuentran las bases de la llamada «España vacía»,

o «vaciada». Ciertamente que los dos millones largos que fueron a la emigración exterior «a Europa», paliaron los efectos en términos de crecimiento del paro del plan de estabilización, y que las remesas de los emigrantes tuvieron un impacto fundamental en el equilibrio de la balanza de pagos. Pero en ningún caso se pueden obviar las costas en sufrimiento humano que acompañaron a todo esto.

La otra cara, en fin, de la España vaciada fue el ya mencionado crecimiento de las ciudades. Pero el crecimiento extraordinario de estas se tradujo en el surgimiento de barrios de aluvión que desestructuraron el espacio urbano, al tiempo que brillaban por su ausencia las imprescindibles infraestructuras en el terreno de la educación, la sanidad, y los servicios más elementales.

Se sienten aislados y olvidados. Vienen a Valencia atraídos por la fama de sus riquezas [...] quedando bastante más de doscientos niños sin acceso posible a ningún centro [escolar] [...] Creo sinceramente que las inmigraciones no han sido controladas [...] creando verdaderos problemas de todo tipo y en ciudades donde no había focos de esta índole los hay ahora pudiendo haberse evitado.

Informe de la Cátedra Ambulante Francisco Franco de la Sección Femenina celebrada entre septiembre y noviembre de 1967 en el barrio de Canterería, ubicado en la periferia de Valencia: Archivo del Reino de Valencia, Delegación Provincial de la Sección Femenina, Divulgación, Caja 36, carpeta 148.

Como decimos, algunos de los cambios, en lo negativo y en lo positivo, pudieron ser comparables a los experimentados en otras sociedades –paradigmática es en este sentido la destrucción del tejido urbano que ya señalara Hobsbawm–. Pero había una diferencia insoslayable respecto de la mayoría de ellas. Que no era otra que la propia existencia de la dictadura, la cual, por definición, bloqueaba toda capacidad de negociación, de interlocución de los sectores más afectados por la rapidez y profundidad de los cambios.

Nada más claro al respecto que lo relativo a otro mito franquista o profranquista, el que pretende señalar que los cambios económicos y sociales permitieron poner las bases del estado de bienestar. Visto detenidamente, los principales avances se experimentaron en el área de la educación: edades de escolarización, institutos... Aunque una vez más haya que recordar que esto se producía contra la brutal involución de las primeras décadas del régimen. Por ejemplo, a principio de los años sesenta, había en ciudades como València el mismo número de institutos –dos– que durante la Segunda República... El establecimiento de la Seguridad Social, por otra parte, fue tardío, segmentado y distó de ser universal. El formidable crecimiento

del parque de viviendas no llegó a cubrir las necesidades generadas por los procesos migratorios. Las cifras del gasto público, en fin, tanto en términos generales como en su aplicación a sanidad y educación, quedaban todavía en 1975 muy por debajo de los de la mayoría de los países europeos. El estado del bienestar, en definitiva, fue por completo ajeno a la dictadura franquista.

LEGITIMACIÓN, CRISIS, ACTITUDES SOCIALES

Todo esto no quiere decir que el régimen se despreocupase de la suerte de la población, que pretendiese penalizarla de algún modo, o que no tuviese como objetivo, como cualquier otro régimen, el de mejorar sus condiciones de vida. Solo que, como pudieron comprobar los economistas de Falange en los años cincuenta, una reforma fiscal más progresiva como la que auguraban chocaba indefectiblemente con intereses bien establecidos y próximos a los poderes políticos.

Porque, en general, todos los sectores del régimen eran conscientes de que la importancia de los cambios económicos y sociales experimentados habría de tener una clara incidencia en el terreno de las relaciones entre el propio régimen y la sociedad. Algunos aldabonazos habían puesto de manifiesto ya en los años cincuenta la existencia de serias fisuras. En 1951 fue la tan inesperada como impactante «huelga de los tranvías» de Barcelona (en realidad un boicot a los tranvías seguido de una huelga generalizada); cinco años después, en 1956, fue el momento de la Universidad, el principio de la pérdida del control por el régimen de esta... y de paso también del mundo de la «alta cultura». En los dos años siguientes hubo una oleada de huelgas obreras, al tiempo que aparecían los primeros indicios de nuevas formas de organización de los trabajadores, las incipientes comisiones obreras.

El mismo plan de estabilización respondió también, en parte, a la conciencia de que no se podía seguir en los marcos económicos y sociales de la autarquía. Y el desarrollismo posterior, o, mejor, el discurso mítico franquista de este, puede entenderse también como un nuevo esfuerzo por restablecer los vínculos entre el régimen y la sociedad. Comenzaba así con este tipo de esfuerzos propagandísticos la construcción del mito del régimen como modernizador económico y social, además de como gran pacificador. El epicentro de los nuevos discursos se situó en las estridentes y omnipresentes campañas propagandísticas de los 25 años de paz (1964) y del referéndum de la Ley Orgánica del Estado (1966). De la mano del joven ministro de información y turismo, Fraga Iribarne, se orquestaron esas campañas que presentaban al régimen como el garante de la paz, el que había garantizado mayores años de paz

en la tumultuosa historia contemporánea de España. Al mismo tiempo, se desplegó una cierta neblina sobre los discursos de la victoria y la cruzada, y hasta casi se reconoció que la Guerra Civil había sido eso, una guerra civil y no (solo) una cruzada de liberación. Todo ello, junto con la reiteración de los logros económicos y sociales, pretendía una legitimación del régimen que habría de garantizar la ampliación del consentimiento, cuando no de la identificación con el régimen de la sociedad.

Pero no hay que olvidar que todos estos discursos se hacían desde la dictadura, para fortalecer a la dictadura y para garantizar la continuidad de la dictadura. Y, sobre todo, más allá de la neblina, que no tardaría en despejarse, en torno al discurso de la victoria, el eje de las campañas era profunda y radicalmente antiliberal y antidemocrático, aunque no se vendiera como tal. Era el discurso de la antipolítica, el principio de la negación al límite de la propia posibilidad de la existencia de pluralismo político, el pavor a la existencia de los partidos políticos. Dicho de otro modo: lo que garantizaba la paz y prosperidad de los españoles era la ausencia de política, de partidos políticos, es decir, del liberalismo, o, lo que es lo mismo, la presencia misma y para siempre de la dictadura nacionalista y antiliberal.

¿Calaron estos mensajes en la población? ¿Podrían describirse los años sesenta como los años del «consenso»? Este era también el discurso del régimen, y podría decirse que esa idea caló en amplios sectores de la población, no excluidos los historiográficos. Sin embargo, como ha señalado Carlos Fuertes, las cosas fueron más complejas, mucho más complejas, y si bien estos mensajes pudieron favorecer una mayor aceptación resignada, no siempre se tradujeron en una aceptación entusiasta de la dictadura.

Yo creo que hoy se vive mejor que antes [...] Hombre mis hijos van a la escuela. Claro, que cuando tengan 14 años tendrán que ponerse a trabajar, ¿qué remedio les va a quedar? Desde luego que si vivimos mejor es gracias a algunas horas que hago, claro que a una obra no voy a ir, pero voy a una oficina [...] De todas formas yo conocí a mi padre que cogía un burrito que tenía y salía de casa a las tres y cuatro de la mañana y estaba fuera de casa 15 días [...].

Testimonio de un policía recogido por un oyente de Radio Pirenaica: «Un viajante de Levante», 18-6-1965, Archivo Histórico del Partido Comunista de España, Radio España Independiente, caja 190-14.

Parece fuera de duda el éxito, cuando menos relativo, del discurso de la paz y la prosperidad, tanto como, correlativamente, el de la antipolítica y el que denostaba el pluralismo político como causante de los males del pasado, de la Guerra Civil especialmente. Como toda construcción mítica, esta tenía unas bases reales.

Por una parte, es incuestionable que los niveles de vida de la población mejoraron claramente, aunque con todos los límites que apuntábamos más arriba. Por otra parte, el discurso de la paz constituía también una respuesta a dinámicas que venían desde abajo y, ya en los años cincuenta, de la oposición antifranquista. La idea del «nunca más una guerra civil» estuvo bien presente entre las clases populares desde prácticamente 1939, incluso entre aquellas que deseaban la restauración de la democracia, aunque no a costa, subrayaban, de una nueva guerra civil.

Esta sensibilidad popular fue recogida ya en los años cincuenta por el Partido Comunista y el conjunto de la oposición: se trataba de buscar una reconciliación (nacional) entre los españoles de uno y otro bando para superar la guerra civil y trabajar conjuntamente contra la dictadura y por la libertad. De modo que la defensa franquista de la paz, con todo lo que tenía de falaz, fraudulenta e inconsistente, pudo tener un gran impacto en la medida en que conectaba con sentimientos ampliamente difundidos. Con todos sus pros y sus contras, la idea del «nunca más» habría de tener un influjo importante en la Transición.

El joven estudiante me dijo que había votado por no: «un NO grandote, sabes, con lápiz rojo, un redondel así, ves, y que si me pillan que me pillen, que yo ya estuve dos veces encerrado, cuando las huelgas» Dijo, además, que la mayor parte de la gente que había votado por sí, no sabía siquiera lo que significaba la palabra referéndum. Y fue entonces que la señora, que se hacía la distraída mirando por la ventanilla, se puso furiosa. Dijo que ella podía ser una ignorante, pero que sabía muy bien lo que significaba la paz: «Y si he votado por sí, es porque no quiero que a mi hijo, que ya es grande, le pase lo que a mí. Porque yo estuve en Madrid durante toda la guerra, toda, me oyes, hasta el fin de la guerra, y me salvé por el pelo de un calvo de que me mataran [...] Porque el hambre era lo de menos, ni las metralletas, lo peor eran los obuses, Dios mío, que una no veía de dónde salían y caían así, de golpe, y todos los muertos de golpe en la calle; ah no, que eso no quiero yo que se repita, no se lo deseo yo a nadie».

El régimen no ignora que el país quedó marcado a fuego por la experiencia de la guerra civil. Por toda España vi los enormes murales: «Vota por la PAZ», «Piensa en tu hogar», toda la propaganda destinada a identificar la idea de la paz, con el voto por *sí*. Televisión, radios, diarios, calles empapeladas: como a la oposición le estuvo prohibida la menor posibilidad de desacuerdo, la idea del voto por *no* o de la abstención, se asoció con la idea de la guerra en la cabeza de muchos españoles todavía abrumados por la pesadilla del millón de cadáveres.

Conversación en un tren entre Bilbao y Santander, pocos días después del referéndum de la LOE, recogida por Eduardo Galeano (1966): «El reino de las contradicciones. España, de la guerra civil al referéndum de 1966», *Cuadernos de Ruedo ibérico* 10 (dic. 1966-ene. 1967), pp. 29-40 (cita pp. 29-30).

Pero si todo lo anterior era una cara de la moneda, la que pudo redundar en la ampliación del consentimiento y la reluctancia a la «política» de amplios sectores de la población, había otra cara que de modo cada vez más claro operaba en la dirección contraria. Porque si se quiere hablar de los años sesenta como años del consenso, hay que hablar también para esa misma década como los años de crecimiento de la contestación social o, si se prefiere, del principio de una recreación de la sociedad civil, al margen del régimen y, cada vez más, contra el régimen.

En efecto, a principios de los años sesenta, en 1962, se produjo la huelga general de la minería asturiana, una huelga que fue seguida por la de decenas de miles de trabajadores en toda España y que tuvo la virtud, como revelan las últimas investigaciones, de almar, y no poco, al régimen. Hubo más elementos significativos relacionados con esta huelga, tales como la presencia de católicos —lo que sería una constante hasta el final de la dictadura—; el apoyo y solidaridad explícita de los intelectuales —otra de las constantes—. El principio de la quiebra del sindicato vertical pudo localizarse ahí, tanto como la consolidación de las nacientes Comisiones Obreras o el inicio de unos procesos de conflictividad obrera que no serían ya las grandes explosiones esporádicas, sino la experiencia vivida de un número cada vez mayor de trabajadores.

En 1962 tuvo lugar también la conferencia de Múnich, la cual marcó un hito en el principio de recomposición del entendimiento político entre sectores que procedían del régimen y los que venían del exilio. La reacción histórica por parte del Gobierno franquista supuso por añadidura un golpe para el lavado de imagen de la dictadura, y sus esfuerzos para la integración en la comunidad internacional (significativamente, entonces, el Mercado Común Europeo).

El S.E.U., constituido como una Organización profesional, que encuadra a todos los estudiantes, no puede eliminar la existencia de grupos más o menos declarados. Aparte de las tendencias socialistas [...] destacan entre estos grupos, sin un planteamiento político abiertamente hostil al Movimiento, pero sin que puedan considerarse dentro de él, grupos católicos [...] Impera, pues, como nota predominante en la Universidad [de Valencia], un gran escepticismo ante los planteamientos políticos y las Falanges Universitarias se mantienen difícilmente, con poca actividad y escaso prestigio. Este Indiferentismo, que, en cierto modo, favorece la unidad política del Movimiento, en cuanto encierra una dosis de no conformismo y de recelo entre la gente joven a incorporarse al mismo, plantea la existencia, a la larga, de unas masas fáciles de prender por influencias del extranjero o por cualquier tendencia que, en un momento determinado, lograra impresionarles.

Memoria Anual del Gobierno Civil de Valencia de 1962, Archivo General de la Administración, Interior, caja 44/11331.

También en los años sesenta se consumó, con la desaparición del principal elemento de control sobre los estudiantes universitarios, el SEU, la pérdida definitiva de la Universidad para el régimen. Por otra parte, los cambios en la Iglesia se ejemplificaban en la presencia de católicos y hasta sacerdotes en las comisiones obreras y otras organizaciones de trabajadores, en el apoyo a las protestas estudiantiles o en las manifestaciones de curas que se vieron en Barcelona o el País Vasco. Finalmente, el régimen hubo de enfrentarse a otro desafío a sus fundamentos nacionalistas: el resurgir, precisamente, de los nacionalismos periféricos, especialmente en Cataluña y, con la nota distintiva de la violencia de ETA, en el País Vasco.

Todo esto configuraría la otra cara del pretendido consenso de los años sesenta, aquella que apuntaba a la recreación de la sociedad civil y su protagonismo decisivo en la lucha contra la dictadura y la conquista de la libertad.

LA AGONÍA DEL RÉGIMEN Y LA LUCHA POR LA LIBERTAD

Podría decirse que el propio régimen era consciente de ambas caras de la moneda, lo que iba acompañado de la inquietante idea de que el «hecho biológico», es decir la muerte de Franco, no tardaría en producirse. Y nadie ignoraba que todo esto apuntaba al propio problema de la supervivencia de la dictadura.

Dos formas de hacer frente a los mencionados retos concibieron las dos grandes culturas políticas en las que se sustentaba la dictadura. La de origen fascista, la falangista, que controlaba el ahora denominado «Movimiento», y la de los monárquicos herederos de Acción Española, identificados en los primeros cincuenta con el grupo de *Arbor*, y como «tecnócratas» en los sesenta. Ninguna de ellas era, por más que se pretendiera, «nueva». Seguían teniendo en común su apoyo a la dictadura y su visceral oposición a la democracia liberal. Más allá de esto, las perspectivas divergían. Para los llamados tecnócratas, tan «liberalizadores» en lo económico como reaccionarios en lo cultural y político, el «diálogo» entre régimen y sociedad se limitaba a la aceptación del régimen y sus políticas por parte de una sociedad económicamente satisfecha y, merced a ello, despolitizada y desmovilizada. La coronación de ese proyecto político con el nombramiento de Juan Carlos I como sucesor de Franco a título de rey —lo que sucedería en 1969— sería la mejor garantía para la continuidad del régimen tras la desaparición del dictador.

Para los falangistas las alternativas eran distintas. Para ellos la continuidad del régimen debería descansar en una mayor participación de la población en sus estructuras, en una mayor politización de aquella, claro es que en un sentido puramente

franquista. Por ello, de la mano especialmente de Solís, se lanzó la idea de las asociaciones políticas, que debían operar solo dentro del Movimiento y controladas por el Movimiento; también se patrocinaron otras formas de asociacionismo, como las que darían paso a las asociaciones de vecinos y de cabezas de familia. Y, sobre todo, se buscó la integración de los trabajadores, de manera que se potenció la participación en unas elecciones sindicales que se querían más limpias que en el pasado, y hasta se intentó integrar en esta dinámica de apertura a la naciente Comisiones Obreras.

Significativamente, los «pomposos» años sesenta iban a concluir con el inicio de la crisis final del régimen. El año de 1969 se inauguraría con uno más de los estados de excepción a los que cada vez más recurría la dictadura. Y ese mismo año se producía el nombramiento de Juan Carlos. En apariencia unos ganaban y otros perdían. Perdían los falangistas poco proclives a la solución monárquica, y que habían conocido ya el fracaso de sus proyectos de atracción de las clases populares. Su asociacionismo político fue bloqueado desde dentro de un régimen marcado desde siempre por el miedo (a los posibles partidos políticos, en este caso) y las asociaciones de vecinos se convirtieron en palancas para la movilización ciudadana. Sobre todo en el terreno del mundo obrero, las pretensiones de renovar el sindicato vertical habían chocado con el auge de unas comisiones obreras solo frenadas, y no durante mucho tiempo, por el eterno recurso a la represión.

Alternativamente, ganaban los «tecnócratas» que conseguían culminar el viejo programa de Acción Española, el de una monarquía, antidemocrática y antiliberal, corporativa y anclada en la peor tradición reaccionaria. Pero su éxito iba a constituir también el principio de su fracaso. Porque el proyecto debía sustentarse en el ya mencionado axioma de la despolitización de una sociedad desmovilizada, lo que podría parecer más verosímil después de los supuestos éxitos legitimadores de los discursos de la paz y el bienestar de los años previos.

Pero sucedió todo lo contrario. Por una parte, los proyectos enfrentados abrieron una lucha cada vez más abierta entre unos y otros. Desde el caso Matesa en adelante los falangistas hicieron cuanto pudieron por poner trabas a los «vencedores» de 1969, y estos debieron contemplar cómo los falangistas eran tan eficientes poniendo trabas como ineficaces habían resultado en su empeño de ganarse a las clases populares. Todo esto vino a agravar un proceso de creciente descomposición del franquismo. Un proceso agravado por unas dinámicas de movilización social que no hacían sino confirmar el agotamiento de los dos proyectos políticos en los que descansaba el régimen.

Porque, en efecto, los años setenta confirman unas dinámicas de movilización social impactantes a las que se sumaron cada vez más personas y que contaron con

la complicidad de muchas otras. Hacia mediados de la década, las propias fuentes del régimen constataban que el mundo de la Universidad estaba controlado por los comunistas, y que algo parecido sucedía en el mundo obrero; el distanciamiento de la Iglesia, que en ocasiones bordeaba el enfrentamiento abierto, dañaba seriamente lo que había constituido otrora uno de los pilares fundamentales del régimen.

La nostra activitat... en aquell temps sí que va contribuir a, per lo menys a despertar... [...] una consciència, la gent sabia en aquell moment que no vivia en un bon país, sofria les seues faltes de llibertat, li faltava més aire per a respirar i sabia que hi havia una gent que estava treballant... i ho respectava. Perquè clar, mosatros, la gent que estàvem en la clandestinitat –a on fos– no tindríem vida sense la protecció de la societat, perquè la nostra missió o faena quina era? Pues difondre les idees, la llibertat, la justícia, i això no ho fas en ta casa, ho fas en el carrer, amb els amics, en un club social, on tenies accés. Això ho fas. Si no t’han detés el primer dia vol dir que la societat està protegint-te.

Testimonio de Laureano Francés, militante de las Juventudes Socialistas de Alcoi detenido en 1972, Archivo Histórico de Comisiones Obreras del País Valenciano.

Sobre la cuestión regional-nacional no hay más que atender a lo que decía el propio Consejo Nacional del Movimiento: que también en este terreno la batalla estaba perdida o estaba a punto de perderse. Frente a todas estas dinámicas, la dictadura fue a encontrar la solución en la que había descansado siempre: la represión. Falangistas y tecnócratas podían discutir acerca de las responsabilidades de unos y otros en la degradación de *su* régimen, pero en la represión estaban de acuerdo. No es casualidad que el Tribunal de Orden Público viera aumentar exponencialmente el número de sus sentencias o, lo que es más significativo, que el régimen volviera a matar. Una vuelta a los orígenes que no era otra cosa que la confirmación de su agonía.

HISTORIAS DE LA TRANSICIÓN

En suma, a la altura de noviembre de 1975, el proceso de descomposición política del régimen había corrido en paralelo a la física del propio dictador. ¿Se iniciaba con su muerte el último «milagro», el de una transición modélica del franquismo a la democracia?

Muchos son los elementos míticos, por supuesto, entre los que venían de la dictadura para instalarse en la democracia de la que, cual «demócratas de toda la vida», se querían apropiarse. Así, los «tecnócratas» y sus epígonos podían proclamar a los

cuatro vientos que su modernización económica había hecho posible la democracia. Y respecto de los falangistas se difundía el mito de que estos ya en los años cuarenta, cuando eran fascistas y abiertamente hitlerianos, eran en el fondo, culturalmente, liberales. Es decir, los que se sublevaron en 1936 con el objetivo de destruir para siempre el liberalismo y la democracia habrían terminado por propiciarlos. La primera pregunta es: ¿por qué se sublevaron entonces? Y la segunda: ¿Por qué unos y otros se opusieron a la democracia hasta que, meses después de la muerte de Franco, comprobaron que esta era inevitable?

Otra vez hay que decir que estos discursos apologéticos encuentran cierta base, por supuesto manipulada y tergiversada, en algunas explicaciones de la transición a la democracia que vienen de las ciencias sociales. Vale la pena detenernos brevemente en la consideración de las más importantes.

La primera de ellas, muy relacionada con cuanto apuntábamos más arriba, es la que se sitúa en el plano de la modernización. En este sentido, la formulación más asumida sería aquella que incide en la importancia, en tanto que factor coadyuvante a los procesos de democratización, de toda una cadena de «modernizaciones» que, partiendo de la económica, arrastraría a la social (nuevas y menos revolucionarias clases obreras, más amplias y modernas clases medias urbanas), a la de la Administración, y así sucesivamente. Ciertamente, muchos de estos procesos constituyeron elementos favorables en las perspectivas de la democratización. Pero otra cosa es simplificarlos hasta el extremo y convertirlos en determinantes. ¿Por qué?

En primer lugar, porque existe un supuesto subyacente difícilmente asumible, como es que, para que exista la democracia, o las condiciones para ella, son necesarios algunos de los elementos arriba apuntados. Pero entonces, deberíamos preguntarnos por dónde andaban los «niveles» de modernización económica y social en aquellas revoluciones y procesos que desde finales del siglo XVIII y a lo largo del XIX embarcaron al mundo en la gran aventura de la democracia. En segundo lugar, los procesos de *modernización* económica y social no dicen nada ni conducen a ningún sitio democrático por sí mismos. Más aún, con frecuencia funcionan en la dirección contraria. Podríamos recordar, sin duda, el caso de la China posmaoísta, pero no es necesario siquiera acercarnos tanto en el tiempo: en las décadas de oro de la economía europea, *no aparece ni una sola nueva democracia*. Las que surgen en 1945 preceden ampliamente esos procesos, y lo que sí aparece por el camino es una nueva dictadura, la de los coroneles en Grecia. En tercer lugar, la perspectiva en clave de modernización de los años sesenta ignora por completo la complejidad de los procesos culturales, sociales y políticos que tienen lugar a lo largo de los años cincuenta y sesenta a los que nos hemos referido más arriba. Finalmente hay

que recordar que la modernización económica de los tecnócratas se producía en el marco de una *política* reaccionaria, la que estaba en los «genes» de las tradiciones de los reaccionarios españoles: modernización económica y cierre radical a toda perspectiva democrática.

La segunda gran interpretación es la que fija la atención en las élites de los regímenes dictatoriales. El eje del interés se desplazaría, así, hacia unas élites autoritarias que, enfrentadas a crecientes problemas de deslegitimación, se abrirían progresivamente a perspectivas democratizadoras en las que, llegado el momento de la *transición*, tendrían el protagonismo decisivo.

¿Qué decir al respecto? En primer lugar, que, así como es evidente que las élites reformistas del franquismo tuvieron un protagonismo decisivo en el *momento* de la *transición*, no lo es tanto el momento en que empezaron a percibir esa deslegitimación, y mucho menos el momento en el que, a partir de esa percepción, empezaron a concebir perspectivas que fueran más allá de aperturismos, «desarrollos políticos» y pseudodemocracias. El problema aquí es que hay que preguntarse acerca de las causas de esa deslegitimación y si había *algo* o *alguien* en la sociedad capaz de traducir en disentimiento, movilización y deslegitimación del régimen, los potenciales o reales elementos de malestar y descontento. Más aún, como se verá, la clave está no tanto en el momento en que determinadas élites tomaron conciencia de la deslegitimación, sino en el momento en el que percibieron que ya no tenían más alternativa que la de jugar la carta democrática. Es decir, si estaban deslegitimadas o ya, simplemente, al borde del colapso.

Esto es tanto más importante cuando se considera que este modelo que fija la atención en las élites se presenta con frecuencia en oposición al protagonismo de las masas. Es decir, se hace depender el éxito de esas élites racionales de la marginación de las masas. Pocas dudas hay, desde luego, de que los múltiples elementos de negociación en un proceso de cambio son llevados a cabo, *naturalmente*, por determinadas élites. Ahora bien, eludir el protagonismo de las masas es tanto como ignorar sencillamente que fue, casi siempre, y desde luego en España, ese mismo protagonismo el que forzó a determinadas élites franquistas a entrar en procesos de cambio, confrontación y negociación en una perspectiva democrática.

Teoría de la modernización y modelo centrado en las élites van con frecuencia acompañados de aquellos enfoques que inciden en las condiciones internacionales favorables para la democratización, en las que parecen descubrir una especie de imperativo global hacia la democracia. Todo lo cual parecía perfectamente articulado en la más completa, ideológicamente construida, distorsionada, históricamente

inaceptable y pese a ello absolutamente exitosa y acriticamente aceptada, teoría de la *tercera ola* de Huntington.

Aquí tenemos, en efecto, una teoría de la modernización desparramada por todos sus flecos: desde el que imputa elementos de precondition al desarrollo económico hasta el que desgaja —a través de las olas— la larga marcha de la humanidad hacia la democracia. Y muy especialmente, el que sitúa la transición española en esa improbable *tercera ola*, como elemento de referencia para países en proceso de democratización. De nuevo podíamos volver aquí a algunas de las referencias comparativas que formulábamos más arriba: ¿Cuántas democracias nuevas hubo en la Europa de la segunda posguerra, la de la gran revolución económica y social? ¿Cuántas cayeron en América Latina, especialmente, en el marco de esos grandes procesos de *modernización*? Pero, más en concreto, hay que incidir ahora en que la pretendida *tercera ola* se inicia con una revolución, la de los claveles en Portugal, que poco o nada tuvo de «transición» y que, más aún, sería combatida por quienes más adelante se mostrarían naturalmente encantados con teorías legitimadoras como la que comentamos. La recuperación de la democracia en Grecia se produce solo unos años más tarde del aplastamiento de esta por los coroneles griegos: ¿tanto habían cambiado en poco tiempo las dinámicas de la modernización o los impulsos globales hacia la democracia? Es difícil convenir en ello, sobre todo si se tiene en cuenta que apenas unos meses antes del inicio de la *ola*, la democracia chilena había sido aplastada por los militares, ayudados, eso sí, por imperativos *bastante globales*, pero no muy democráticos. Y que justo cuando la *ola* acababa de arrancar se imponía otra dictadura, y una de las más sangrientas, en Argentina.

¿Y España? De nuevo, hay pocas dudas de que el proceso de recuperación de la democracia en España se produjo en unas condiciones internacionales favorables por comparación. Pero por comparación con los años treinta, con la época de los fascismos, cuando solo el cuadrante noroccidental europeo, y no todo, se salvó de la caída masiva de las democracias. Frente a ello, la Europa occidental, desarrollada, rica y democrática de los años setenta ofrecía un contexto sumamente favorable y atractivo para los españoles.

Ahora bien, si consideramos que la democracia española de los años treinta fue de las últimas en caer, y la que más resistencia opuso, y consideramos que las fuerzas que la aplastaron entonces eran las mismas que configuraban el régimen que desaparecería cuatro décadas después con la recuperación de la democracia, entonces parece claro que estamos hablando de procesos históricos que nada tienen que ver con *ola* alguna. Más bien, se debería situar la recuperación de la democracia en

España –y en Portugal– en el mismo proceso de recuperación de la democracia que se abría en 1945 y se cerraría en la década de los setenta.

Pero lo más significativo, lo que debe subrayarse radicalmente, es que esto nada tiene que ver con *modernización* alguna: la democracia española fue aplastada por sus reaccionarios locales –como en todas partes–, pero con el apoyo de unas potencias fascistas muy modernas o «modernizadas» –Alemania e Italia–, la connivencia de la más moderna de las democracias europeas –Reino Unido– y la impotencia de la más vieja democracia europea –Francia–. No solo esto. La dictadura española pudo sobrevivir merced, entre otras cosas, a la benevolente actitud británica en la inmediata posguerra mundial y al apoyo, después, del imperio sucesor, los EE. UU. En las largas décadas de lucha contra la dictadura, los demócratas españoles estuvieron sustancialmente solos, sin que el contexto democrático europeo fuera de gran ayuda. Ciertamente, no faltaron ayudas provenientes de las sociedades, más que de los Estados, europeos, especialmente importantes en los momentos finales; pero nunca fueron decisivos, nunca constituyeron un factor en sí mismo para la democratización en España.

Se puede teorizar mucho acerca, por ejemplo, de los procesos de democratización y el papel de la sociedad civil en España y en Polonia, por ejemplo, y se puede incluso hablar elogiosamente de las aportaciones norteamericanas a la *tercera ola*, pero entonces hay que recordar que millones de dólares fueron dirigidos hacia Solidarnosc y también hacia los socialistas portugueses, pero ni una sola peseta fue destinada a Comisiones Obreras. Por supuesto, sus razones –que no discutiremos aquí– tendrían para ello; pero, entonces, se trata de indagar en tales razones y no en pontificar acerca de inexistentes olas. E indagar en tales razones supone, simplemente, reintroducirnos en los terrenos de la historia europea y mundial, de la segunda mitad del siglo XX, en la de los pueblos que al este o al oeste luchaban por su libertad, y también en la de las potencias que, en el marco de la Guerra Fría, pugnaban por sus intereses. Desde esta perspectiva, podríamos decir, y lo sentimos, que la teoría de la tercera ola funciona como una *legitimación* de políticas poco democráticas de la gran potencia democrática.

Frente a estos modelos, son numerosos –y cada vez más– los estudiosos que, sin despreciar la existencia de los sucesivos factores mencionados, ponen el acento en el protagonismo de la sociedad civil, y en una visión *desde abajo*, que insiste en el carácter determinante de la presión social para que las élites reformistas dieran el paso decisivo para el desarrollo del proceso transicional. La atención a las dinámicas de protesta, de autoorganización social, de contestación cultural, etc., adquieren aquí una centralidad incuestionable. Con acierto, se señala la relevancia de fijar la atención

en esos procesos en la década anterior –cuando menos– del inicio de la Transición. No se cuestiona, desde luego, la importancia de las élites reformistas, pero se las sitúa adecuadamente en un marco de confrontación-negociación con esas dinámicas. En última instancia, lo que la democracia tuvo de conquista popular queda convincentemente señalado.

A estas percepciones habría que añadir la necesidad de un deslinde conceptual entre procesos de democratización y de lucha por la democracia desde abajo y la transición política. Algo que, a su vez, nos aleja de perspectivas eclécticas o multifactoriales, del tipo «todo tuvo su papel»: la *modernización* de los sesenta, el contexto internacional, la elección racional de las élites, la presión popular. No, desde luego, porque algunas de estas claves fueran por completo irrelevantes, como ya hemos comentado, sino, en lo fundamental, porque se volverían a confundir tiempos y conceptos. La transición es un proceso político concreto, con sus dinámicas y confrontaciones específicas, con sus actores. Y ahí no entran para nada ni la «modernización» ni el contexto internacional. Estos últimos pueden ser, ciertamente, elementos que tener en cuenta en el corto o largo proceso, pero no determinan nada: no son actores, no son factores.

Los actores y los factores son otros, en cierto modo, claros y precisos: las dinámicas de lucha por la democracia, por una parte, y las élites provenientes del franquismo, por otra. Esos son los términos de un problema, de un proceso, que es político y como tal debe abordarse. Ni más ni menos que como todos los procesos de democratización que en la historia se han dado; y que, en última instancia, forman parte de un único y muy largo proceso: la construcción de la democracia.

LA CONQUISTA DE LA DEMOCRACIA EN ESPAÑA

En función de todo lo dicho, conviene reiterar que la transición a la democracia es un momento de un proceso político más amplio de lucha por la democracia; que ese momento es el de pasaje de un régimen político a otro, de una dictadura a una democracia pluralista, en el que se entretujan profundas dinámicas sociales y confrontaciones / negociaciones políticas. De ahí que no tenga mucho sentido hablar de «transiciones» antes de la Transición, ni económicas, ni sociales, ni culturales, etc. Hay profundos cambios, sí; cambios que ayudarán, pero solo ayudarán, a explicar muchas de las dinámicas sociales, culturales y políticas posteriores. Lo que sí que hay son quienes luchan por la democracia –los antifranquistas–, también, quienes en mayor o menor medida se distancian del franquismo –para engrosar, o no, las

filas del antifranquismo— y hay, en fin, quienes conciben diversas perspectivas de evolución del régimen, pero para fortalecerlo y consolidarlo.

En este contexto, los antifranquistas pueden imaginar, y propugnar, diversos escenarios para el momento decisivo de la conquista de la democracia; escenarios que, lógicamente, dejarán siempre un margen a la negociación con quienes, en un momento u otro, decidan abandonar el barco del franquismo. Y no hay duda de que el primer eslabón de ese momento decisivo lo constituye la propia muerte del dictador.

¿Es entonces cuando empieza la Transición? Hay que dudar. Porque si entendemos, como decíamos más arriba, que la transición a la democracia es un proceso político concreto, de pasaje de un régimen dictatorial a una democracia parlamentaria, no está nada claro que ese fuese el planteamiento de todos los agentes. Especialmente, de los procedentes del régimen, de sus élites. Se pueden proyectar hacia atrás cuantos juicios de intenciones se quiera —además, en este caso, positivos— sobre los proyectos del rey, de Fraga, de Areilza o de Fernández Miranda, pero lo que se intenta desarrollar a partir del 20-22 de noviembre de 1975 es un proyecto de evolución *del* régimen hacia alguna forma de, en el mejor de los casos, democracia limitada, controlada, híbrida. Una pseudodemocracia posfranquista, en suma. Dicho de otro modo, podría haber aquí algún intento de *transición* hacia *alguna* forma de democracia limitada, pero no de *transición a la democracia real*, no de transición a una democracia como la que finalmente se conquistó. Esta, y no lo que vendría después, era la *reforma política* proyectada.

Quienes querían la democracia *real* estaban al otro lado, estaban en la oposición y estaban en la sociedad. En esa sociedad que precisamente se movilizó masivamente, con resultados a veces dramáticos, en los primeros meses de 1976 para hacer imposible, para mandar al traste, cualquier intento de continuismo franquista, de reforma política *del* régimen. Y fue aquí, precisamente en estos meses, cuando un sector fundamental de las élites franquistas comprendió que ya no había más alternativa que la de *democracia* o *democracia, que la de ruptura o ruptura*. Que, pese a algún baño de sangre al margen, el problema era, ahora, quién iba a encabezar, a dirigir, el proceso que conducía a esa democracia. Y eso, el planteamiento del problema en esos términos, fue una *imposición* de la sociedad.

No otra cosa supuso el despido de Arias y el nombramiento de Suárez. De ahí que podamos fijar en ese momento el del inicio de la transición a la democracia. Porque fue entonces cuando todos los actores fundamentales coincidieron en que se trataba ya de ir hacia una democracia de verdad. Todos iban en la misma dirección, en esa. Que no era ya, por más que así se denominase, la reforma política del

régimen, sino *la ruptura* con este. ¿O es que no es ruptura la amplísima amnistía, el desmantelamiento de las principales instituciones del régimen, el reconocimiento de las libertades políticas y de la soberanía popular, la convocatoria de elecciones pluripartidistas...? Lo que situaba la confrontación en otro terreno, el ya apuntado, del *quién* iba a capitanear, y capitalizar, el proceso y de cuáles podían ser los límites de este. Y, aquí sí, hay que reconocer sin ambages que esa pugna, esa batalla, la iban a ganar inicialmente los reformistas que venían del régimen, ya convencidos de la salida democrática.

Pero algunas consideraciones hay que hacer al respecto. Primera, que incluso en esos momentos, el comportamiento de las élites posfranquistas distó de ser democráticamente ejemplar: en ningún momento se plantearon —como en Polonia y otras latitudes— una negociación abierta y directa con la oposición para consensuar las líneas generales del proceso. En segundo lugar, que si consiguieron dirigir el proceso fue, precisamente, porque se convencieron a sí mismos de que la democracia era ya la única solución y, sobre todo, porque supieron convencer a la mayoría de la población de que, en efecto, ese era su objetivo. Y aquí entra de nuevo, otra vez, el protagonista decisivo: la sociedad. Porque, en efecto, fue ahora cuando el *lenguaje* de las élites reformistas —de Suárez, en particular— conectó con el *lenguaje* de la sociedad, que no era otro que el de *democracia, sí, pero sin traumas*. Un *lenguaje*, una especie de *mandato popular* que venía, como vimos, de muy lejos, prácticamente de 1939, incluso entre sectores amplísimos de los vencidos.

De modo que fue la sociedad la que marcó en los diversos momentos los lindes del camino. Primero, para hacer inviable todo proyecto de continuismo pseudodemocrático posfranquista. Segundo, para asumir un proyecto de transición efectiva hacia la democracia, pero sin traumas —y sin miedos—. El éxito del referéndum de la Ley para la Reforma Política o el fracaso de la huelga general del 12 de noviembre se explican con facilidad desde esa perspectiva que contempla, a la vez, las dos lindes del camino.

En este sentido, conviene hacer sendas precisiones respecto de reconstrucciones críticas en cierto modo antagónicas, pero con bases igualmente discutibles. La primera es la que pone en entredicho los alcances de las grandes movilizaciones de los primeros meses de 1976 sobre la base de su trasfondo más reivindicativo que explícitamente político. Se trata de un enfoque en buena parte mítico, porque *pide* unas movilizaciones sociales directamente politizadas en origen como las que no se han dado prácticamente en ningún proceso político, incluso revolucionario. Aquí, lo fundamental es el *umbral de oportunidad*, y no parece tener sentido despachar la racionalidad de las masas so pretexto de su escasa heroicidad para elevar, y alabar, la

excelsa racionalidad de determinadas élites. Lo que vale también para la otra perspectiva crítica aludida, aquella que responsabiliza a las élites, ahora de la oposición, de no haber movilizado, no haberlo hecho suficientemente, o haber *frenado*, cuando no traicionado, las dinámicas de la movilización popular. Estas élites pudieron cometer, y de hecho cometieron, muchos errores, pero no, desde luego, ese: intentaron movilizar hasta donde pudieron, o, mejor dicho, hasta donde la sociedad quiso y dispuso. En este sentido, se podría convenir en que la oposición política tuvo la suficiente capacidad de convocatoria para hacer inviable el proyecto reformista Arias-Fraga, aunque no la necesaria para imponer su inicial proyecto rupturista. Esto es, justamente, lo que hay que estudiar en lugar de despachar el problema con alusiones negativas a la capacidad de movilización de la sociedad, o, alternativamente, con el recurso al viejo tic izquierdista de que fue el Partido Comunista, o los partidos de la oposición en su conjunto, los que no supieron «estar a la altura».

Con todo, este no era el fin del proceso. Y en lo que quedaba de él hay que decir, con no menor énfasis, que *la sociedad siguió hablando*: lo hizo imponiendo de hecho la legalización del PCE, que no estaba en la hoja de ruta de los reformistas –y que Fraga consideró nada menos que un golpe de Estado–, y lo hizo dando una mayoría parlamentaria a quienes querían dar –y dieron– a las Cortes un carácter constituyente, lo que tampoco estaba en la mencionada hoja de ruta, y que otra configuración parlamentaria –con mayor peso de Alianza Popular o del ala derecha de UCD– habría seguramente impedido.

Se llegó así a la elaboración de la Constitución que, aprobada por referéndum popular en diciembre de 1978, suponía la recuperación, la conquista de la democracia española. Suponía, desde mi punto de vista, la culminación de la Transición. A lo largo de ese proceso, rico, complejo y no exento de traumas, la sociedad marcó el camino, rompiendo los planes de la reforma política posfranquista, primero, aceptando la «guía» de Suárez y los reformistas, después, imponiendo, finalmente, los elementos de ruptura democrática no contemplados inicialmente en la hoja de ruta reformista.

Por todo ello, podemos hablar del protagonismo decisivo de la sociedad y de la Transición como un momento, decisivo, eso sí, de un proceso más amplio, el de la lucha por la libertad y la reconquista de esta. ¿Quiere esto decir que todo fue perfecto, que estaba ya todo hecho a la altura de diciembre de 1978? En absoluto. Primero, porque ningún régimen se construye absolutamente de un día para otro, porque su construcción es siempre incompleta, con frecuencia imprecisa, llena siempre de contradicciones de más fácil o difícil, de más temprana o lenta resolución. En segundo lugar, porque en el caso que nos ocupa, el español,

quedaron muchos flecos abiertos y la democracia española tuvo, y tiene aún, sus límites. El más importante de ellos es, posiblemente, el de la propia legitimación de una democracia que no acaba de reconocerse en el que debería ser el primero de sus fundamentos: el del antifranquismo, como lo fue el antifascismo en las democracias europeas desde 1945. Otros límites derivan en buena parte de ahí. Tales como las resistencias en el plano de la memoria histórica, que, vale la pena subrayarlo, quiere decir verdad, justicia y reparación. Otros, aunque no vamos a enumerarlos todos ahora, tienen que ver con los posos y supervivencias franquistas en determinados ámbitos, como el judicial, sin ir más lejos.

Todos esos límites hablan ciertamente del pasado y de los equilibrios de la Transición. Pero también del presente, de los sucesivos presentes desde entonces. Porque lo que se conquistó en 1978 podría entenderse, precisamente, por el balance de logros y limitaciones, como un punto de partida para la construcción y mejora permanente de la democracia. Pero también como una especie de trinchera irreducible para aquellos que, herederos o no del franquismo, no admiten más «desarrollo» de la Constitución y, por ende, de nuestra actual democracia, que el puramente involutivo. Tal vez sea este el último escollo que superar.

PARA SABER MÁS

- AGUILAR, Paloma (1996): *Memoria y olvido de la guerra civil española*, Madrid, Alianza Editorial.
- BLÁZQUEZ, Feliciano (1991): *La traición de los clérigos en la España de Franco*, Madrid, Trotta.
- BOTTI, Alfonso (1992): *Cielo y dinero. El nacionalcatolicismo en España (1881-1975)*, Madrid, Alianza, 1992.
- DOMÈNECH, Xavier (2008): *Clase obrera, antifranquismo y cambio político. Pequeños grandes cambios, 1956-1969*, Madrid, La Catarata.
- FERRARY, Álvaro (1993): *El franquismo: minorías políticas y conflictos ideológicos*, Pamplona, EUNSA.
- FUERTES, Carlos (2017): *Viviendo en dictadura: la evolución de las actitudes sociales hacia el franquismo*, Granada, Comares.
- GARCÍA DELGADO, José Luis (coord.) (1989): *España. Economía*, Madrid, Espasa Calpe.
- GÓMEZ, Gutmaro (coord.) (2009): *Conflicto y consenso en la transición española*, Madrid, Fundación Pablo Iglesias.

- HERNÁNDEZ BURGOS, Claudio (2013): *Franquismo a ras de suelo*, Granada, Comares.
- HOBBSAWM, Eric (1995): *Historia del siglo XX*, Barcelona, Grijalbo.
- HUNTINGTON, Samuel (1994): *La tercera ola. La democratización a finales del siglo XX*, Barcelona, Paidós.
- IGLESIAS DE USSEL, Pablo Hispán (2006): *La política del régimen de Franco entre 1957 y 1969*, Madrid, CEPC.
- JULIÁ, Santos (2004): *Historias de las dos Españas*, Madrid, Taurus.
- LANNON, Frances (1987): *Privilegio, persecución y profecía. La Iglesia Católica en España 1875-1975*, Madrid, Alianza.
- LÓPEZ RODÓ, Laureano (1990): *Memorias*, Barcelona, Plaza y Janés-Cambio 16.
- MOLINERO, Carme y Pere YSÀS (2017): *De la hegemonía a la destrucción. El Partido Comunista de España (1956-1982)*, Barcelona, Crítica.
- PAN-MONTOJO, Juan (2017): «El proceso económico», en Jordi Canal (dir.): *Historia contemporánea de España, 1931-2017*, vol. 2, pp. 371-420.
- PÉREZ DÍAZ, Víctor (1993): *La primacía de la sociedad civil*, Madrid, Alianza.
- PÉREZ LEDESMA, Manuel e Ismael SAZ (coords.) (2015): *Del franquismo a la democracia, 1936-2013*, Madrid/Zaragoza, Marcial Pons / PUZ (Historia de las culturas políticas en España y América Latina), vol. 4.
- RADCLIFF, Pamela (2009): «Si ocurrió en España, ¿por qué no en cualquier otra parte?», *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo* 29, pp. 109-119.
- RADCLIFF, Pamela (2011): *Making democratic citizens in Spain: civil society and the popular origins of the Transition, 1960-78*, Basingstoke/Hampshire, Palgrave MacMillan.
- RAGUER, Hilari (2006): *Réquiem por la cristiandad. El concilio Vaticano II y su impacto en España*, Barcelona, Península.
- RUIZ CARNICER, Miguel Ángel (1996): *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965*, Madrid, Siglo XXI.
- SÁNCHEZ CUENCA, Ignacio (2014): *Atado y mal atado: el suicidio institucional del franquismo y el surgimiento de la democracia*, Madrid, Alianza.
- SARTORIUS, Nicolás y Alberto SABIO (2007): *El final de la dictadura. La conquista de la democracia. Noviembre de 1975-junio de 1977*, Madrid, Temas de Hoy.
- SAZ CAMPOS, Ismael (2004): *Fascismo y franquismo*, València, Publicacions de la Universitat de València.
- SAZ CAMPOS, Ismael (2013): *Las caras del franquismo*, Granada, Comares.
- SOTO CARMONA, Álvaro (2005): *¿Atado y bien atado? Institucionalización y crisis del franquismo*, Madrid, Biblioteca Nueva.

- THOMÀS, Joan Maria (1999): *Lo que fue la Falange*, Barcelona, Plaza y Janés.
- THOMÀS, Joan Maria (2001): *La Falange de Franco*, Barcelona, Plaza y Janés.
- TUSELL, Javier (1984): *Franco y los católicos*, Madrid, Alianza.
- TUSELL, Javier (1993): *Carrero. La eminencia gris del régimen de Franco*, Madrid, Temas de Hoy.
- TUSELL, Javier y Genoveva QUEIPO DE LLANO (2003): *Tiempo de incertidumbre, Carlos Arias Navarro entre el franquismo y la transición (1973-1976)*, Barcelona, Planeta.
- VILLACAÑAS, José Luis (2000): *Ramiro de Maeztu y el ideal de la burguesía en España*, Madrid, Espasa.
- YSÀS, Pere (2004): *Disidencia y subversión. La lucha del régimen franquista por su supervivencia, 1960-1975*, Barcelona, Crítica.

¿UNA TRANSICIÓN PACÍFICA?
Un análisis de la violencia política
durante la Transición desde el caso valenciano

Borja Ribera

A medida que vamos conociendo nuevas investigaciones, el relato hegemónico de una transición *pacífica y modélica* resulta cada vez más difícil de sostener. De acuerdo con la historiadora francesa Sophie Baby, autora del recuento más exhaustivo hasta la fecha, hubo durante la Transición española un total de 714 muertes por causas políticas además de un mínimo de 3.200 acciones violentas. De esos 714 decesos, 178 corresponden a lo que ella denomina «violencia de Estado». De las 536 muertes que atribuye a la «violencia contestataria», 376 corresponden a las distintas ramas –sobre todo a la *militar*– de ETA, 67 a la extrema derecha y 75 a la extrema izquierda, donde sobresale el GRAPO. Sin embargo, siguiendo a esta autora, la extrema izquierda provocó únicamente 488 actos violentos, mientras que ETA causó 1.020 y la ultraderecha 890. Parece claro, por tanto, que los grupos radicales de derecha desplegaron una intensa actividad violenta, aunque con una mortalidad relativamente baja, algo que se observa nítidamente en el caso valenciano.

La cronología observada por Sophie Baby es la generalmente aceptada para la transición española y va desde la muerte de Franco en noviembre de 1975 hasta la victoria del PSOE en octubre de 1982. La que nosotros proponemos para el caso valenciano difiere un poco: desde la fase terminal de la enfermedad del dictador –finales de octubre de 1975– hasta la aprobación del Estatuto de Autonomía de la

Comunidad Valenciana el 28 de abril de 1982.¹ Así, la historiadora francesa señala que en el País Valenciano se produjeron 10 muertes por causas políticas y 111 episodios de violencia. En lo que a muertes se refiere, sus cifras son coherentes con las nuestras, ya que hemos documentado un mínimo de 7 y un máximo de 12.² Sin embargo, nuestra investigación demuestra que su cifra de episodios violentos es una clara infraestimación, y es que hemos localizado 162 que hemos catalogado como particularmente graves, donde están incluidas acciones como asesinatos, atentados con bomba, ametrallamientos o agresiones a autoridades. A esto habría que sumar un número difícil de precisar de varios centenares de episodios, en principio menos graves, como agresiones callejeras, ataques con cócteles molotov o atentados de menor entidad. Y aparte quedarían los atracos, los choques en manifestaciones y otras acciones de motivación política sin confirmar (sobre todo más atracos e incendios), aunque en muchos casos parecen muy plausibles. Es indiscutible, pues, que la cifra real de episodios violentos ocurridos en el País Valenciano durante la Transición —que casi con toda seguridad sobrepasa el millar— es muy superior a la propuesta por Baby, y todo hace pensar que la cifra real para el conjunto de España también debe de serlo.

Dejando atrás esta introducción, el presente capítulo comienza con un análisis general de la violencia política en la Transición española centrado en las principales interpretaciones que de ella se han hecho; continúa con un análisis más desgranado y pormenorizado del caso valenciano basado en nuestra propia investigación, y acaba con unas breves conclusiones.

LA VIOLENCIA POLÍTICA EN LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA: CLAVES PARA SU INTERPRETACIÓN

No es cierto, como a veces se afirma, que la historiografía haya obviado el impacto de la violencia política en el desarrollo de la Transición. Desde fechas muy tempranas, que se remontan hasta 1979, autores como Raymond Carr, Juan Pablo Fusi, José Antonio Maravall o Paul Preston han reconocido su influencia y su potencial desestabilizador. Sí lo es, sin embargo, que, en el debate público, sobre todo

1. Nos basamos en nuestra tesis doctoral sobre la violencia política en la Transición valenciana, base de este capítulo (Ribera, 2021).

2. Si ajustáramos la cronología a la de Baby, las muertes serían un mínimo de 8 y un máximo de 13, ya que hubo un manifestante muerto en València en julio de 1982.

a través de discursos políticos y mediáticos, se ha tendido a imponer una visión idealizada del proceso proclive a reducir el impacto de la violencia y de la conflictividad en general, y a exaltar, en cambio, el papel de las élites, la moderación y el consenso. En este sentido, vale la pena citar a la historiadora Carme Molinero, quien ha puesto en evidencia esos «clichés en los que cuesta ver reflejada la realidad de aquellos años».

Con todo, es difícil negar que, más allá de ciertos trabajos de corte periodístico y de algunas excepciones, la violencia ocupó un lugar más bien secundario en los estudios sobre la Transición hasta bien entrada la década del 2000. En 2009 vieron la luz varios trabajos que profundizan en dicha cuestión, como el del historiador José Luis Rodríguez Jiménez, quien afirma, con rotundidad, que en la España de la Transición «la acción terrorista incide sobre la vida de los ciudadanos en un grado mayor que en el resto de Estados europeos afectados por este tipo de violencia durante el periodo de tiempo contemplado, si exceptuamos el caso de Irlanda del Norte». Este autor pone de relieve, además, que la violencia política es uno de los grandes temas de la Transición a pesar de «la mucha retórica vertida para presentar[la] como una etapa de cambio pacífico sustentada en el pacto entre reformistas y oposición antifranquista». Por su lado, el politólogo Ignacio Sánchez-Cuenca establece, en un artículo publicado poco después, un total de 665 muertes por violencia política en España entre 1975 y 1982, y afirma que la violencia no fue una anomalía «de la que se debe dar cuenta al margen de los sucesos que configuran aquellos años de cambio político», sino que «fue muy intensa, tuvo un gran impacto político y estuvo inserta en el desenvolvimiento de la Transición». Sánchez-Cuenca respalda tales afirmaciones y constata que nuestra transición fue mucho más sangrienta que la portuguesa o la griega, las cuales dejaron unas pocas decenas de muertos, y asevera que a excepción de «la transición rumana a la democracia, la española ha sido la transición más sangrienta de Europa». También en 2009 el historiador Álvaro Soto comparaba la Transición española con la chilena, y concluye que esta última fue mucho menos violenta, con tan solo 25 muertes entre 1988 y 1991.

En 2010, el periodista y profesor universitario Mariano Sánchez Soler publicaba una monografía (significativamente titulada *La transición sangrienta*) fruto de una exhaustiva investigación, y en la que se habla de 2.663 víctimas de violencia política entre noviembre de 1975 y diciembre de 1983, de las cuales 591 perdieron la vida. Según Sánchez Soler, la violencia institucional —categoría en la que incluye la violencia ultraderechista— fue durante la Transición «un contrapeso a los políticos de la derecha postfranquista (UCD y AP) para sus fines electorales y para dirigir el proceso». Dos años más tarde era lanzado el estudio de Sophie Baby de donde hemos tomado

las cifras dadas más arriba: 714 muertos y por lo menos 3.200 acciones violentas. Ya hemos dicho que, en función de los resultados de nuestra investigación, podemos afirmar que su cifra de episodios debe ser bastante inferior a la real, y, de hecho, si aplicáramos un margen de error similar al del caso valenciano al conjunto de España, obtendríamos una cifra de acciones violentas que sobrepasaría sin dificultad las 25.000. En cuanto a su cuantificación de víctimas mortales, hay datos que indican que podría tratarse también de una estimación conservadora.³

Sophie Baby establece, asimismo, un ciclo de violencias en el que distingue dos etapas: una comprendida entre 1975 y 1977, caracterizada por una serie de violencias urbanas de baja intensidad, y otra de «escalada terrorista sin precedentes», abierta en 1978 con el proceso constituyente y protagonizada fundamentalmente por ETA, el GRAPO y el Batallón Vasco Español. Las elecciones generales de octubre de 1982 cerrarían tanto el proceso político de la Transición como el ciclo de violencias. Aunque Baby se refiere constantemente al «mito de la transición pacífica» –que de hecho es el título de su obra–, también sostiene que el impacto de la violencia fue limitado, ya que «no provocó la temida implosión ni detuvo de manera ineludible el proceso de democratización», o, como señalaría años después, «los violentos no consiguieron impedir el éxito de la democratización, es decir, que fracasaron en su objetivo». En otro lugar, la autora sitúa la España de los años de la Transición «al mismo nivel que los *años de plomo* en Italia» o más allá, y es que, según ella, «España sufrió dos veces más muertos al año como consecuencia de la violencia política que su vecino italiano».

Una interpretación similar a la de Baby es la defendida por el historiador Xavier Casals en su libro *La Transición española. El voto ignorado de las armas*, publicado en 2016. Casals subraya la centralidad de la violencia, si bien concediéndole un «impacto paradójico y contradictorio». Y es que, para este autor, «la violencia ejercida durante la Transición, salvo en el caso de ETA, se volvió contra sus promotores y actores, contribuyendo a su derrota», o, dicho de otro modo, «estabilizó cuando pretendía desestabilizar». En resumen, para Casals la violencia jugó un papel muy relevante en el desarrollo de la Transición, pero –con la excepción de ETA– tuvo en general un efecto opuesto al deseado por sus autores. Como veremos, el caso valenciano constituye otra excepción a esta hipótesis, ya que la violencia ejercida

3. No están incluidas, por ejemplo, las 78 personas muertas el 12 de julio de 1979 en el enigmático incendio del hotel Corona de Aragón de Zaragoza, a quienes el Consejo de Estado otorgó en 1990 la categoría de «víctimas del terrorismo». El Tribunal Supremo concluyó en 2009 que la tragedia estuvo provocada por personas adiestradas que emplearon napalm o algún combustible similar.

por los sectores anticatalanistas y ultraderechistas tuvo una funcionalidad política que favoreció a la derecha.

En cuanto a muertos en manifestaciones, es ineludible mencionar el listado incluido por los historiadores David Ballester y Manuel Vicente en un reciente trabajo sobre movilización y represión en Cataluña. Dicho listado recoge cuarenta nombres de personas muertas en movilizaciones de toda España entre febrero de 1976 y julio de 1982. También de publicación reciente es un volumen colectivo titulado *1980. El terrorismo contra la Transición*, dedicado al que fue el año más sangriento del periodo. De acuerdo con el historiador Gaizka Fernández Soldevilla, en 1980 hubo «132 víctimas mortales del terrorismo», si bien en dicha cifra no están incluidos los muertos por represión policial, que según Sophie Baby fueron 17. De hecho, Baby eleva el número de muertos por terrorismo aquel año hasta 140, por lo que según ella hubo un total de 157 víctimas mortales. Este es otro de los puntos donde la Transición valenciana muestra un perfil propio, ya que en el caso valenciano el año más violento fue –con diferencia– 1979.

En el referido volumen colectivo, el historiador Juan Avilés Farré sitúa la violencia política de la Transición en un contexto global «marcado por dos fenómenos independientes: la tercera ola de la democracia, en la terminología de Huntington, y la tercera ola del terrorismo, en la terminología de Rapoport», siendo España, según él, el único país europeo donde esas dos olas se solaparon, lo que explicaría la mayor incidencia del terrorismo en nuestro país, y que daría lugar a un supuesto «mito de la *transición sangrienta*». Y es que, para Avilés Farré, la Transición española fue «esencialmente pacífica» porque ni los Gobiernos reformistas de Suárez ni la oposición democrática recurrieron a la violencia, a lo que añade: «no hay indicio alguno de complacencia de los gobiernos con la violencia de ultraderecha, cuya sensación inicial de impunidad no tardó en desaparecer». Como se verá, el caso valenciano desmiente esta última afirmación, ya que hay varios indicios y hasta alguna evidencia de complicidad de autoridades gubernamentales y representantes de UCD con los violentos; también de que la sensación de impunidad de la ultraderecha tardó mucho en desaparecer, si es que lo hizo en algún momento.

EL CASO VALENCIANO: UNA TRANSICIÓN CONFLICTIVA Y VIOLENTA

En el transcurso de la Transición valenciana tuvieron lugar no menos de 162 acciones, que hemos catalogado como particularmente graves; dentro de esta categoría se han incluido: asesinatos, atentados con bomba, asaltos e incendios de

establecimientos, asaltos de domicilios, incendios de vehículos, ametrallamientos de edificios y agresiones a autoridades. Asesinatos hubo dos, ambos cometidos por la extrema derecha; atentados con bomba hubo sesenta consumados, aparte de otros ocho frustrados; agresiones a autoridades hemos localizado trece, a las que habría que sumar varias tentativas. Hubo, además, un número difícil de precisar de acciones en principio menos graves tales como agresiones callejeras, ataques con cócteles molotov, atentados de menor entidad, así como falsos avisos de bomba y otras amenazas y coacciones. También se produjeron decenas –tal vez centenares– de atracos por parte de grupos extremistas, medio predilecto de dichos grupos para sufragar sus actividades. Y todo esto corresponde únicamente a la *violencia contestataria*, por seguir la terminología de Sophie Baby.

Por lo que respecta a la *violencia de Estado*, entre principios de 1976 y abril de 1982 hubo tres muertos en manifestaciones. En mayo de 1979 dos miembros del GRAPO cayeron en un enfrentamiento armado con la Guardia Civil. Así pues, este tipo de violencia dejó cinco decesos, a los que se podría añadir otro manifestante muerto en julio de 1982. Pero, más allá de los muertos, la acción policial dejó un rosario de actuaciones de gran dureza que provocó centenares de detenciones y heridos, algunos de gravedad. Por ejemplo, en marzo de 1977 un joven perdió un ojo por el impacto de una bala de goma; en abril del mismo año, se contaron hasta 78 detenciones en una manifestación, y en marzo de 1978, una protesta brutalmente reprimida dejó decenas de heridos, uno de ellos de bala. Aunque los mencionados son algunos de los casos más llamativos, choques así eran frecuentes, sobre todo en los primeros años, pudiéndose hablar de varias decenas de episodios violentos de este tipo. Teniendo presente que las acciones de violencia contestataria *menos graves* se cuentan por centenares, parece claro que la cifra total de episodios de violencia política ocurridos durante la Transición valenciana debe superar el millar.

Retomando las 162 acciones de violencia contestataria clasificadas como *graves*, 119 (el 73,4 %) fueron provocadas por la ultraderecha o radicales anticatalanistas, 27 (16,7 %) por la extrema izquierda o grupos independentistas y 16 (9,9 %) son de responsabilidad dudosa o desconocida.

TABLA 1.

Acciones violentas graves ocurridas en el País Valenciano entre el 25 de octubre de 1975 y el 28 de abril de 1982 según responsabilidad segura o probable⁴

	<i>Derecha/anticat.</i>	<i>Izquierda/indep.</i>	<i>Dudoso/desc.</i>	<i>Total</i>
Acciones	119	27	16	162
%	73,4	16,7	9,9	100

Si en lugar de estas acciones tomáramos el conjunto de la actividad violenta contestataria, obtendríamos unos porcentajes similares, si bien es probable que el de la extrema izquierda bajara algunos puntos y el de la ultraderecha subiera otros tantos. En cualquier caso, está fuera de toda duda que la violencia de origen derechista fue la gran protagonista de la Transición valenciana y es la única en función de la cual se puede establecer una periodización que desgranaremos más abajo. Otra de las peculiaridades de la Transición valenciana es que la organización terrorista que más estragos causó en el conjunto de España, la rama militar de ETA, no cometió ninguna acción, o al menos ninguna que hayamos podido documentar; sí lo hizo, en cambio, la rama político-militar.

Como se ha señalado, 1979 fue cuando la violencia tuvo un mayor impacto. A lo largo de aquel año se produjeron más de cincuenta episodios violentos graves. Los siguientes años más violentos fueron, por este orden, 1977 y 1978, y se observa una escalada con altibajos que va desde el comienzo del periodo hasta finales de 1979 o principios de 1980, y una desescalada que va desde entonces hasta la aprobación del Estatuto de Autonomía en abril de 1982. En cuanto a su distribución territorial, la conflictividad se concentró en las grandes áreas urbanas, principalmente en la de València, con un impacto considerable en la de Alicante y mucho menor en la de Castellón. También en ciudades medianas, como Gandia, Alcoi, Xàtiva, Alzira u Orihuela, hubo actividad violenta. Teniendo en cuenta este panorama general, en los próximos subapartados analizaremos de manera diferenciada las distintas formas de violencia en función de los actores que la ejercieron.

4. Se han contado: asesinatos, atentados con bomba (consumados o no), incendios y asaltos de establecimientos (consumados o no), asaltos a domicilios, incendios de vehículos, tiroteos/ametrallamientos de edificios y agresiones a autoridades. Los episodios combinados se han contado como uno solo; los de origen o intencionalidad política poco clara no están incluidos.

LA ULTRADERECHA Y EL ANTICATALANISMO

La violencia a manos de grupos de extrema derecha se remonta a finales de la década de 1960 y principios de la de 1970, coincidiendo con los avances de la oposición democrática y el progresivo desgaste del régimen. En València, la librería *Tres i Quatre* sufrió su primer ataque en 1970 y su primer atentado con explosivos en 1972. Entre julio y septiembre de 1975 hubo al menos tres atentados contra otras librerías de la ciudad de València. En vísperas de la muerte del dictador, la actividad de esos grupos se intensificó, con asaltos a varias facultades de la Universitat de València y un atentado con bomba contra Filosofía y Letras el 28 de octubre.

Comienza entonces una primera etapa que se prolonga hasta las primeras elecciones –junio de 1977–, caracterizada por atentados y ataques de distinta envergadura contra la izquierda y el conjunto de la oposición. A diferencia de lo que ocurrirá después, en este primer periodo la violencia de origen derechista presenta en tierras valencianas rasgos poco específicos respecto a la desarrollada en el resto de España.

Característicos de este primer periodo son los atentados contra librerías, con cerca de una decena, pero también los hubo contra cines, como el del 16 de mayo de 1976, cuando un comando neonazi colocó una bomba en una sala de València donde supuestamente se iba a proyectar el filme *El gran dictador*. Poco antes otra bomba había explotado en un centro educativo donde iba a dar una conferencia Felipe González. Todo esto ocurría en medio de una impunidad absoluta, y con la llegada de Adolfo Suárez a la presidencia en julio esa impunidad no se redujo. En otoño de 1976 hubo dos inquietantes casos en los que las víctimas –los organizadores de un recital y el propietario de una librería– recibieron multas casi a la vez que atentados; como decía una conocida revista: «Bombazo por un lado, multazo por el otro, asombrosa coincidencia». Pero más allá de acciones de envergadura como las que acabamos de ver, eran frecuentes las agresiones callejeras a simpatizantes de la oposición y las incursiones en locales de ocio frecuentados por estos, habiendo contabilizadas una cincuentena de acciones de este tipo en los primeros meses de 1976 circunscritas al barrio del Carmen de València. En junio de 1977, una revista cifraba en doscientas las agresiones ultras ocurridas en ese mismo barrio.

A medida que la reforma avanzaba y los partidos eran legalizados, la ultraderecha fue poniendo su objetivo sobre ellos. De este modo, entre marzo y junio de 1977 hubo atentados, asaltos y ametrallamientos contra locales del PSOE, PCE y PSP, sobre todo en València pero también en Alicante. Sin embargo, a diferencia de lo ocurrido en el conjunto de España, en el País Valenciano las elecciones generales del 15 de junio supusieron un rotundo triunfo para la oposición, que obtuvo casi el

60 % del voto en la provincia de València, el 55 % en la de Alicante y algo menos del 45 % en la de Castellón, siendo esta última con diferencia la menos poblada y la única donde ganó UCD. En total, las fuerzas de izquierda sumaron 25 parlamentarios por tan solo 16 de las derechas.

Pasadas las elecciones hubo una auténtica escalada terrorista que dejó atentados con bomba, asaltos, incendios y ametrallamientos en València y Alicante, además de varios lanzamientos de cócteles molotov. Por un lado, los ataques iban dirigidos a los objetivos típicos de la extrema derecha: organizaciones de izquierda, centros culturales, librerías, etc.; y por el otro, hubo acciones contra sucursales bancarias, contra una sede de Alianza Popular e incluso contra un exclusivo colegio privado. Si en el primer caso la responsabilidad de la ultraderecha es clara, en el segundo todo indica que todas o la mayor parte de las acciones fueron obra del llamado Grupo Anarquista Revolucionario (GAR), una enigmática organización que estaba como mínimo infiltrada por elementos parapoliciales o de extrema derecha, y que tal vez ensayaba una especie de *estrategia de la tensión* a la italiana.⁵ Aunque sin ninguna relación aparente con este grupo, cabe anotar que en marzo de 1979 sería desarticulada en València una banda de atracadores integrada entre otros por Piero Carmassi, ultraderechista italiano fugado de su país desde 1974 y a quien se imputaban varios actos terroristas.

A pesar de que el GAR fue supuestamente desarticulado en septiembre de 1977, sus siglas volvieron a aparecer a principios de 1978, relacionadas con un atentado contra una discoteca propiedad de un miembro de Fuerza Nueva, en lo que seguramente fue un ajuste de cuentas entre facciones ultras rivales y que dejó a una persona gravemente herida. Entretanto, el 6 de octubre había resultado herido de muerte en Alicante Miquel Grau, un joven militante de izquierdas que se encontraba pegando carteles autonomistas. El autor del crimen, vinculado a Fuerza Nueva, saldría de prisión en 1981 al beneficiarse de un indulto.

Tras las elecciones, en paralelo a la escalada terrorista, se produjo la cristalización del anticatalanismo como movimiento sociopolítico organizado. Promovido desde ambientes conservadores para contrarrestar la hegemonía de la izquierda, sobre todo ante unas elecciones municipales que se creían inminentes, el movimiento tenía como *leitmotiv* la oposición a la recuperación nacional impulsada por las fuerzas

5. *Estrategia de la tensión* es un término utilizado para explicar una táctica, en ocasiones promovida desde instituciones del Estado, en la que se alienta la lucha violenta; el propósito es crear un sentimiento general de inseguridad en la población y hacer que la gente busque seguridad en un gobierno autoritario, siendo típicas las operaciones terroristas de falsa bandera. El ejemplo arquetípico de esta estrategia es el desarrollado en Italia entre los años 1969 y 1980.

progresistas, la cual era tildada de *catalanización*. Así, entre junio y septiembre de 1977 fueron fundadas las principales organizaciones anticatalanistas, entre las que destaca el Grup d'Acció Valencianista (GAV), brazo activista en cuya creación participaron exmiembros del sindicalismo vertical franquista y algunos militantes que se verían pronto involucrados en acciones violentas. La victoria electoral de la izquierda y la subsiguiente cristalización del movimiento anticatalanista marcan el inicio de una segunda etapa que llega hasta mediados de 1978, cuando dicho movimiento puede darse por fin por consolidado.

En su expansión y consolidación jugó un papel clave el diario *Las Provincias*, por entonces el más leído en València, el cual comenzó a darle cobertura más o menos explícita en los primeros meses de 1978. Algo parecido ocurrió con UCD, partido a su vez muy ligado a *Las Provincias*, dos de cuyos dirigentes, Emilio Attard y Fernando Abril Martorell, se entrevistaron con figuras destacadas del anticatalanismo entre finales de 1977 y principios de 1978. Más tarde, de cara a las elecciones generales y municipales de 1979, UCD suscribió un acuerdo con el GAV y lo integró en sus listas.

Con la progresiva expansión del anticatalanismo, las acciones violentas y desestabilizadoras dirigidas a instituciones democráticas, autoridades de izquierda y figuras intelectuales se multiplican, en lo que es sin duda una de las grandes singularidades de la Transición valenciana; unas acciones, además, en las que los anticatalanistas aparecen casi siempre mimetizados con la ultraderecha. Por ejemplo, el 10 de abril de 1978 unos alborotadores –que al parecer accedieron al evento gracias a la invitación de parlamentarios conservadores– empañaron la sesión constitutiva del preautonómico Consell del País Valencià⁶ al producirse varios intentos de agresión. Algo parecido había ocurrido un mes antes en una reunión del Plenari de Parlamentaris. En mayo, militantes ultras, de organizaciones anticatalanistas y de partidos de derechas trataron de asaltar el domicilio del catedrático universitario Manuel Sanchis Guarner: llegaron hasta la propia puerta de su casa y dejaron pintadas insultantes en el descansillo. Según denunció el propio afectado, la policía hizo caso omiso a sus llamadas de socorro y hoy sabemos que la posterior investigación fue una farsa. Pocos días después, ultraderechistas y anticatalanistas trataron de agredir nuevamente a Sanchis Guarner en la Universitat de València, de lo que resultó, de nuevo, una muy sospechosa actuación de la policía.

6. El Consell del País Valencià fue una institución provisional aprobada por real decreto en marzo de 1978, llamada a conducir al territorio valenciano hacia el establecimiento de un régimen de autonomía.

Es a mediados de 1978, el 5 de junio, con una concentración que reunió a unas 20.000 personas, cuando el movimiento anticatalanista puede darse por consolidado y por tanto cuando comienza una tercera etapa que se prolonga hasta finales de 1979 o principios de 1980. Esta tercera etapa está marcada por una ofensiva del anticatalanismo –cuya línea divisoria con la ultraderecha es muy difusa– que culmina con la caída del presidente del Consell, el socialista José Luis Albiñana. Un editorial a página completa publicado en el diario madrileño *ABC* el 24 de junio de 1978 –esto es, apenas dos semanas después de la mencionada concentración–, en el que se advierte de las «muy peligrosas consecuencias futuras del pancatalanismo en Valencia», da buena cuenta de la proyección que tenía ya el discurso anticatalanista.

El 4 de diciembre, en vísperas del referéndum constitucional, el catedrático Manuel Sanchis Guarner fue objeto de un nuevo ataque. Esta vez se trató de un paquete bomba camuflado como una caja de turrónes que le fue entregado a su esposa y que no llegó a explotar. Una vez avisada la policía, los artificieros tardaron más de una hora en presentarse en el domicilio, a pesar de encontrarse este en pleno centro de València. Poco antes, el 18 de noviembre, casi coincidiendo con la fecha programada para la frustrada intentona golpista conocida como Operación Galaxia, el domicilio del escritor Joan Fuster en Sueca había sido objeto de otro atentado con bomba, esta vez consumado, si bien no hubo que lamentar daños personales. Los responsables nunca fueron identificados a pesar de que un testigo logró anotar el modelo, el color y una parte de la matrícula de un vehículo que huyó del lugar a toda velocidad. Esta sospechosa ineficacia policial también se dio en el caso de Sanchis Guarner, cuyo paquete bomba fue entregado en mano por una persona que no era un mensajero.

Al hilo de la aparente impunidad con que se movían los terroristas y alborotadores anticatalanistas y de la extrema derecha, quienes habían provocado muchos más atentados e incidentes aparte de los mencionados, cabe citar al gobernador civil de València, quien en una entrevista afirmó que estos «eran gente conocida» de la que tenían «incluso nombres y apellidos», pero que resultaba «muy difícil determinar policialmente, y más aun judicialmente, que una persona sea la autora de esos delitos si no se la pilla con las manos en la masa, o casi casi». Como denunciaba la revista *Valencia Semanal*, «los profesionales de la desestabilización siguen, todavía, actuando en la impunidad y se pueden permitir el lujo de presentarse, con la cara descubierta, a entregar paquetes portadores de violencia y muerte». Por su lado, un reportaje publicado en *Interviú* en mayo de 1979 revela como muy probable que muchos de los atentados vinieran de Fuerza Nueva y su entorno, en el que existían «íntimas relaciones» con mandos policiales. Posteriormente, tanto *Interviú* como

Valencia Semanal publicaron contenido identificando a presuntos ultras violentos, y fueron los propios periodistas los únicos procesados por dichas informaciones.

En el verano de 1979, pasadas las segundas elecciones generales y las primeras municipales, una gira autonomista promovida por el presidente del Consell fue objeto de un acoso constante por parte de grupos en los que se entremezclaban, una vez más, ultraderechistas y anticatalanistas. Aunque la izquierda había ganado ambas elecciones, UCD consiguió recortar distancias, lo que sumado a un alambicado y dudosamente democrático sistema de representación dio a los centristas la mayoría en el Consell.⁷ Sin embargo, una cláusula que establecía que solo los parlamentarios –y no los representantes de las diputaciones– participaban en la elección del presidente permitió que Albiñana se mantuviera al frente del ente preautonómico, cuyas carteras acaparó todas UCD como represalia. Entonces el enfrentamiento entre centristas y socialistas se recrudeció, dejando al presidente como verdadero enemigo a batir por parte de la derecha.

El hostigamiento a la gira de Albiñana se desencadenó al parecer como reacción a su creciente éxito, pues en las primeras etapas no hubo problemas. Los sucesos más graves tuvieron lugar el 3 de septiembre en Quart de Poblet, cuando el presidente de la Diputación de Valencia y otras cinco personas resultaron heridas ante una policía impotente, cuya actuación volvió a quedar en entredicho. Según denunciaba el PSOE, los incidentes se dieron «en medio de la más absoluta pasividad de la autoridad gubernativa». En alusión a este episodio y a otros similares ocurridos con anterioridad, el alcalde socialista de Alaquàs declaraba: «Estamos aterrorizados». En paralelo a todo esto, entre finales de agosto y principios de septiembre hubo tres atentados graves de la extrema derecha en València: uno contra una sede del PSOE, otro contra un ateneo libertario y otro más contra un despacho laboralista, este último firmado por Fuerza Nueva.

Pero la cumbre de esta oleada desestabilizadora estaba todavía por llegar, y lo haría el 9 de octubre, con motivo del entonces denominado Día del País Valenciano. Aquella mañana, en los actos oficiales organizados por el Ayuntamiento de València, diversas autoridades –entre ellas el alcalde Ricard Pérez Casado– fueron repetidamente perseguidas y agredidas, y lo mismo ocurrió con periodistas y simpatizantes de partidos de izquierda. Hubo, asimismo, lanzamientos de proyectiles y de toda clase de objetos contra la casa consistorial –las banderas del balcón quedaron carbonizadas–, así como intentos de asalto. Todo ello ocurrió ante la escandalosa pasividad de

7. Con el 37,3 % de los votos en las generales y el 35,3 % en las municipales, el PSOE obtuvo seis asientos en el Consell, UCD diez con el 36,5 y el 34,1 %, respectivamente.

la policía, y si no hubo que lamentar mayores desgracias fue solo gracias al servicio de orden del PCE. Desde el PSOE se señaló al gobernador civil como «único responsable ante el ataque directo que ha sufrido esta mañana la democracia y sus instituciones», y se denunció «su constante negligencia, grave inhibición y pasividad». Años más tarde, Rafael Orellano, primer presidente del GAV y a la sazón concejal de UCD, confesaría ser el autor intelectual de al menos una parte de aquellos incidentes, los cuales se realizaron con la complicidad de autoridades como el gobernador militar. Esta versión encaja con la de Pérez Casado, quien cuenta en sus memorias cómo otro concejal de UCD le confirmó mucho después, «ante testigos cualificados», que el gobernador militar Luis Caruana estaba enterado: «Consultaron con el general Caruana las consecuencias de disparar un tiro de ballesta [...] Parece que el general les recomendó acierto en el tiro». Aunque nadie lo dice explícitamente, es razonable suponer que el gobernador civil también estaba enterado.

En vista de la gravedad de la situación, voces de la derecha se alzaron haciendo responsable al presidente del Consell del ambiente de crispación. Dos meses más tarde, el 18 de diciembre, los socialistas hacían pública su decisión de abandonar el Consell, lo que forzó la salida de Albiñana. Según el diario *El País*, la retirada del PSOE implicaba «la eliminación tácita de la conflictiva figura del hasta ahora presidente». De este modo, UCD se hacía, por medio de Enrique Monsonís, con la presidencia interina del ente preautonómico, una presidencia que ocuparía hasta noviembre de 1982. El partido de Suárez había conseguido controlar el Consell a pesar de no haber ganado ninguna de las elecciones en el País Valenciano. Comenzaba así una cuarta y última etapa de contracción general de la violencia ultra y anticatalanista que se haría visible sobre todo una vez pasados los primeros meses de 1980.

No obstante, a lo largo de 1980 hubo en la ciudad de València una serie de episodios particularmente graves protagonizados por un grupo ultraderechista que después se supo que era el Frente de la Juventud, una escisión radicalizada de las juventudes de Fuerza Nueva que no reivindicaba sus acciones o lo hacía bajo nombres falsos. Entre ellas destacan un asalto con bombas incendiarias y armamento pesado a un local de ocio abarrotado, que no dejó muertos de puro milagro; y un tiroteo, por motivos poco claros, ocurrido a finales de año que causó tres heridos y un muerto. Entre finales de 1980 y principios de 1981, hubo un alud de detenciones de ultraderechistas en toda España que tuvo su réplica en València. Gran parte de los arrestados eran miembros del Frente de la Juventud, a quienes les fueron intervenidas gran cantidad de armas. Aparte de actos violentos como los mencionados, se les hacía responsables de numerosos atracos. Pero también fueron desmantelados otros grupos con conexiones inquietantes: uno de ellos estaba integrado por un

antiguo candidato de Alianza Popular, mientras que otra banda, en principio solo dedicada a atracos, estaba formada por tres exagentes de la Guardia Civil. Pero la impunidad de la extrema derecha en el País Valenciano no acabó aquí. La aparente contundencia de la operación se ve matizada por hechos como que el líder valenciano del Frente de la Juventud abandonara la cárcel en agosto de 1981, o que cuatro ultras condenados por un asalto armado a un bar recibieran penas de entre dos y siete meses de cárcel.

Ya en el otoño de 1981, pasado el 23F y en el marco de avances en las negociaciones por el Estatuto de Autonomía, hubo una fase corta de reactivación de la violencia ultra con claros tintes anticatalanistas. Así, el 11 de septiembre, el domicilio del escritor Joan Fuster sufrió su segundo atentado con bomba. Esto ocurrió, curiosamente, al día siguiente de que la organización independentista Terra Lliure colocara un artefacto explosivo en la sede del Gobierno Civil de València. Un mes después, otra bomba explotó en el rectorado de la Universitat de València, lo que dejó tres heridos y daños superiores a los dos millones de pesetas. El móvil fue, al parecer, que la institución había promovido un homenaje a Fuster. Ambas acciones fueron reivindicadas en nombre de grupos desconocidos como Comando Negro de Falange o Grupo Revolucionario Fascista. Además, a finales de año una librería de Orihuela fue objeto de un atentado con bomba y la Casa de la Cultura de Alcoi quedó destrozada en otro atentado que no está claro si fue mediante un incendio provocado o a causa de explosivos.

La actuación de la policía y de Gobierno Civil volvió a ser duramente cuestionada, máxime cuando acciones como la mencionada de Terra Lliure desencadenaron múltiples detenciones y las de la extrema derecha ninguna. Un editorial de *Diario de Valencia* lo expresaba así: «Cabría pedir también el mismo celo que se ha seguido para la desarticulación de Terra Lliure con aquellos grupos que han estado a punto de hacer saltar por los aires al escritor Joan Fuster y que han arrancado un pie a un trabajador de la Universidad», a lo que añadía: «varios meses después resulta hasta cierto punto sorprendente que no se conozca la identidad de los autores de estas acciones». Por su lado, el aumento de la presencia hostil de ultraderechistas en las calles de València fue denunciado por el alcalde a finales de año, quien se refirió a «la toma diaria de la plaza del País Valenciano por grupos fascistas». ⁸ Lejos de tomar medidas contra el gobernador, el vicepresidente Rodolfo Martín Villa aterrizó en València en marzo de 1982 para apoyarle: «Es el mejor gobernador que ha tenido

8. Plaza del País Valenciano es el nombre que recibió entre 1979 y 1987 la actual plaza del Ayuntamiento.

Valencia y no se va a ir». Días antes de su llegada, tres dirigentes socialistas habían sido salvajemente agredidos en plena calle por exaltados anticatalanistas.

Por fin, el 28 de abril de 1982 era aprobado en el Congreso de los Diputados, con el respaldo de UCD y el PSOE, el Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana, un texto que incluía casi todas las demandas de la derecha y de los sectores anticatalanistas, quienes, conviene recordar, no habían ganado ningunas elecciones. Elocuentes en este sentido son las palabras de la subdirectora de *Las Provincias*, quien describió el pacto estatutario así:

El camino recorrido hasta llegar el acuerdo [...] ha sido largo y difícil. En la larga marcha del pueblo valenciano han ido quedando por el camino la cuatribarrada, el país valenciano, la lengua catalana... y han sido muchas las conquistas [...] En la denominación es en lo único que no se ha conseguido un triunfo total.

Y es que la derecha no había impuesto su denominación –Reino de Valencia–, pero sí había logrado postergar la hasta entonces oficial y defendida por la izquierda: País Valenciano.

Extrema izquierda e independentistas

A diferencia del derechista, el terrorismo de origen izquierdista e independentista tuvo en el caso valenciano un carácter más esporádico que sistemático. Además, este estuvo sobre todo protagonizado por grupos no autóctonos, entre los que destaca ETA político-militar, que incluyó al País Valenciano en dos de sus campañas contra intereses turísticos del conjunto de España, y en menor medida el GRAPO y el FRAP, si bien se sabe que este último sí tenía cierta implantación. Ya hacia finales del periodo hizo su aparición la organización independentista Terra Lliure, cuyo marco de actuación era todo el territorio de habla catalana y estaba integrada por un número significativo de valencianos.

Lo más común fueron, sin embargo, actos violentos de relativa poca envergadura, sobre todo ataques con cócteles molotov, ya fuera en el contexto de manifestaciones o en acciones más planificadas. Con todo, hay que esperar hasta septiembre de 1976 para encontrar los primeros episodios de este tipo en València, cuando se lanzó al menos una bomba incendiaria en una manifestación de estudiantes y se llevó a cabo un ataque contra la estatua ecuestre de Franco, al parecer por obra del FRAP. También FRAP fue el responsable de la quema de dos camiones de la empresa Lladró en febrero de 1977. Por lo demás, a lo largo de 1977 fueron frecuentes los ataques con cócteles molotov a sucursales bancarias y establecimientos como concesionarios de

coches o grandes almacenes; también hubo alguno contra dependencias oficiales. Si bien es probable que la mayor parte de estas acciones corriera a cargo de grupúsculos libertarios, sabemos que una parte de ellas fue en realidad obra del GAR, el misterioso grupo como mínimo infiltrado del que hemos hablado en el apartado anterior. En 1978, por otra parte, fue desarticulado en Zaragoza un grupo conectado al FRAP supuestamente responsable de varios robos en el área valenciana. Este caso y alguno similar demuestran que los frecuentes atracos a mano armada con trasfondo político no eran, tampoco en el caso valenciano, patrimonio exclusivo de la extrema derecha.

El primer atentado con explosivos a manos de un grupo izquierdista, esta vez el GRAPO, se produjo el 14 de junio de 1977, en la víspera de las primeras elecciones; el objetivo fue el Tribunal Tutelar de Menores de València. Dos años más tarde, otro atentado reivindicado en nombre del GRAPO dejaba pérdidas millonarias en un concesionario de Mislata. También en 1979, a finales de enero, un grupo que se hacía llamar Organización Antifascista Secreta asaltó los locales de Fuerza Nueva en València y sustrajo material comprometedor que después sería difundido por publicaciones como *Valencia Semanal* o *Interviú* como prueba de su implicación en actividades terroristas. El establecimiento acabó saltando por los aires a causa del material explosivo que había almacenado en la caja fuerte, según la versión de los asaltantes, quienes reconocieron haberle prendido fuego. Año y medio después, en mayo de 1980, otra sede de Fuerza Nueva sería objeto de un atentado, esta vez sí, con explosivos, que fue reivindicado por los andaluces Grupos Armados 28 de Febrero.

En el verano de 1979, el País Valenciano se convirtió en uno de los escenarios de una campaña de ETA-pm contra intereses turísticos. En total estallaron cuatro bombas de distinta potencia que no causaron daños personales: dos en Benidorm, una en Castellón y otra en Peñíscola. En fechas próximas, la organización vasca llevó a cabo acciones similares en localidades como Puerto Banús, Fuengirola o Torremolinos. En una campaña análoga, ETA-pm detonó hasta cinco artefactos en el País Valenciano en junio de 1980: cuatro en Xàbia y uno en Alicante. Ya en 1981, la misma organización secuestró al empresario Luis Suñer, oriundo de Alzira, quien sería liberado meses después a cambio de un sustancioso rescate.

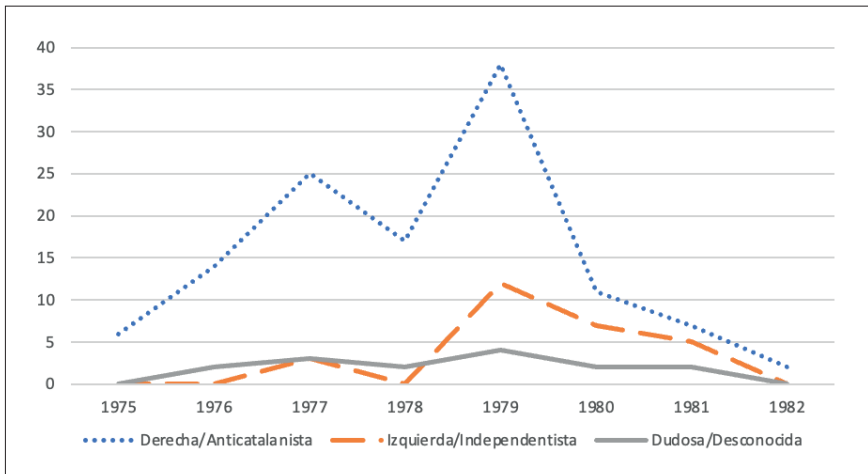
Aunque su actividad en Cataluña se remonta a fechas anteriores, Terra Lliure no hizo su aparición en tierras valencianas hasta finales de 1981. Al atentado contra la sede del Gobierno Civil de València que hemos mencionado más arriba, ocurrido el 10 de septiembre, hay que sumar otros cuatro en octubre: dos en València y otros dos en Alicante, todos ellos contra edificios oficiales y de escasa potencia. Por las mismas fechas la organización independentista ejecutó al menos otras dos acciones

en Barcelona. Poco después, fueron detenidas una veintena de personas supuestamente relacionadas con ella, seis en València.

Es aquí cuando acaba la actividad violenta de grupos izquierdistas en la Transición valenciana, una actividad que, como hemos visto a partir de los episodios más significativos, fue mucho menos intensa que la ultraderechista, pero también menos letal y sangrienta, pues no causó ningún muerto y apenas sí dejó personas heridas. Sin embargo, los actores de esta violencia fueron mucho más vulnerables a la acción policial que su contraparte derechista. Otro rasgo de esta clase de violencia es que tuvo una interrelación escasa, por no decir nula, con la política específicamente valenciana, siendo el caso de Terra Lliure una posible excepción.

FIGURA 1.

Evolución cronológica anual de acciones violentas graves según responsabilidad segura o probable en el País Valenciano entre el 25 de octubre de 1975 y el 28 de abril de 1982 (para más información sobre tipología de acciones graves véase nota 4)



La acción policial

En cuanto a la violencia derivada de la acción policial, podemos empezar señalando que, tal como se ha apuntado, hubo en el País Valenciano tres muertos en protestas entre el fallecimiento de Franco y la aprobación del Estatuto de Autonomía. El primero de ellos fue un obrero abatido a tiros por la policía en Elda el 24 de febrero de 1976. Apenas transcurrido un año, el 7 de enero de 1977, un militante comunista sufrió un infarto mortal mientras se manifestaba en València, al parecer

en el transcurso de una intervención policial. En la misma ciudad, el 25 de junio de 1979 otro obrero resultó muerto por el impacto de una bala de goma. A esta lista cabría sumar otro trabajador fallecido en julio de 1982, de nuevo en València, quien fue atropellado mientras huía de una carga. Además, en mayo de 1979 dos miembros del GRAPO perdieron la vida en un tiroteo con la Guardia Civil en el Rincón de Ademuz, si bien este suceso se dio en suelo valenciano por motivos meramente circunstanciales. A este respecto, los historiadores Carme Molinero y Pere Ysàs afirman que en el conjunto de España perdieron la vida 35 miembros de ETA y 13 del GRAPO en operaciones policiales, hecho que no ocurrió con «ningún miembro de grupos de la extrema derecha». Del mismo modo, resulta revelador que tampoco hubiera ninguna víctima mortal en manifestaciones de la ultraderecha, cuando se sabe que hubo muchas y que algunas fueron violentas.

Sin embargo, como hemos señalado más arriba, la represión policial fue habitual en las movilizaciones de la izquierda durante toda la Transición, si bien es cierto que fue más común y dura en los primeros años. Con todo, todavía a finales de 1979, en el contexto de unas protestas estudiantiles realizadas en València, pueden observarse indicios de una relación simbiótica entre policías y ultraderechistas. Otra manifestación celebrada en la capital valenciana en mayo de 1980 dejó varios heridos –uno con fractura de cráneo– y 23 detenidos, algunos de los cuales denunciaron abusos y amenazas de muerte por parte de los agentes.

Uno de los episodios que deja más en evidencia la sintonía entre policía y ultraderecha ocurrió en València el 11 de marzo de 1979, en una manifestación ecologista. Aquel día, un ultra –del que hay fotografías– efectuó varios disparos con un arma de fuego para después escapar, según la versión de la revista *Interviú*, pasando al lado de «un jeep de Policía Armada, cuya dotación no hizo ademán de inmutarse lo más mínimo en ningún momento». Un portavoz ecologista denunció que hubo momentos en que policías y ultraderechistas cargaron codo con codo. Huelga decir que, a pesar de las pruebas gráficas, no hubo detención alguna. No obstante, otra manifestación, esta vez pacifista, celebrada en València en diciembre de 1981, sí derivó en que cuatro agresores ultras fueran detenidos; esto ocurría en pleno escándalo por la impunidad con que la extrema derecha realizaba no solo atentados, sino también acciones intimidatorias en pleno centro de la ciudad. Por su lado, otra manifestación similar celebrada en Alicante apenas un mes antes acabó, según *Diario Valencia*, entre «heridos, detenciones, barricadas, incendios y pelotas de goma», siendo la última movilización de la Transición valenciana en la que hubo disturbios graves.

Antes hemos visto algunos ejemplos de inhibición policial ante tumultos provocados por activistas anticatalanistas y ultraderechistas, en los cuales instituciones y autoridades de izquierda eran los objetivos preferentes, pero hay muchos más. En València, el 21 de abril de 1979, coincidiendo con la constitución del primer ayuntamiento democrático, un grupo de exaltados –entre quienes se dijo que había hasta militantes de UCD– irrumpió a la fuerza en el balcón de la casa consistorial, arrancó una bandera y provocó agresiones. La policía, según *Valencia Semanal*, tardó más de una hora en desalojarlos y mostró una actitud amistosa con «la minoría provocadora». El 27 de septiembre de 1979 hubo intentos de agresión a Albiñana en Catarroja ante la pasividad de la Guardia Civil, que «se negó a identificar a los agresores verbales como se le había pedido». También en Catarroja, meses antes, parece que la Guardia Civil ignoró deliberadamente al alcalde, quien había acudido a la propia puerta del cuartel a pedir ayuda: «Llamé dos veces y no me abrieron. Después explicaron que no habían oído nada», declaró el afectado. Una llamada posterior de este a Gobierno Civil para solicitar antidisturbios también fue desatendida. Y esto sigue siendo una muestra pequeña. Un repaso completo de esta clase de episodios ocuparía varias páginas. Sorprendentemente el GAV, una de las organizaciones que aparece siempre o casi siempre señalada como participante en sucesos como estos, no solo no sufrió detenciones, sino que fue recibido –junto a otras entidades anticatalanistas– el 18 de noviembre de 1980 por el rey Juan Carlos. Un acto, por cierto, al que acudieron acompañados por el propio gobernador civil.

Es indudable, por tanto, que, en el caso valenciano al menos, es importante hablar de *acción policial* pero también de *inacción policial*, pues hay señales evidentes de que esta última se explica, en gran medida, por las relaciones cómplices entre autoridades gubernamentales y sectores violentos, siendo el caso del GAV, que en 1979 fue socio electoral de UCD, el más paradigmático. También es probable que la Transición valenciana sea excepcional en cuanto a que el partido centrista participó en movilizaciones junto con la extrema derecha, pues las grandes manifestaciones anticatalanistas que se sucedieron desde 1978, promovidas directa o indirectamente por UCD, eran seguidas por todo el espectro de la derecha. Asimismo, no puede pasarse por alto que el GAV estaba conectado, de un modo u otro, tanto con UCD como con la ultraderecha.

Las zonas grises

En este subapartado, dedicado a los episodios más confusos, hay que distinguir, por un lado, las acciones de violencia política que son de responsabilidad dudosa o

desconocida de, por otro lado, los episodios que no está claro si fueron provocados o si tienen un trasfondo político.

Por una parte, en cuanto a los episodios violentos cuyo trasfondo político resulta dudoso, debemos mencionar en primer lugar algunos que remiten a muertes. Hasta ahora hemos enumerado siete fallecimientos, dos provocados por la extrema derecha y cinco por cuerpos policiales. Por otra parte, hay otros cinco ocurridos en atracos que por sus características es plausible –pero no seguro– que fueran cometidos por grupos extremistas. Por eso hablamos de un mínimo de siete y un máximo de doce. Por supuesto, hubo más muertes en robos que no se han tenido en cuenta, al considerar que recaen en la denominada *delincuencia común*. Con todo, la línea divisoria entre delincuencia común y política es a veces porosa. A este respecto vale la pena referirse a dos asesinatos cometidos a finales de 1980. En uno de ellos, ocurrido en Alicante y que tiene como víctima a un conocido ladrón, al asesino confeso le fue ocupada un arma que aparece relacionada con un grupo de ultraderecha desarticulado en València a finales de aquel año. Este individuo fue localizado, al parecer, porque su nombre figuraba entre los papeles de un empresario que había sido hallado en Paterna atado a una silla con varios tiros.

En cuanto a los atracos a mano armada, es difícil determinar cuántos de ellos tienen trasfondo político, pero se puede afirmar que son al menos algunas decenas. Además de las bandas ya referidas, cabe mencionar otra más integrada por exagentes de la Guardia Civil que fue desarticulada en Castellón en octubre de 1979. También sabemos que los Grupos Armados 28 de Febrero reivindicaron algún atraco en el área de València. A finales de 1978, según informaba *Valencia Semanal*, se sucedían los robos «reivindicados por un extraño comando anticomunista». Para hacernos una idea de la frecuencia de este tipo de crímenes, basta con apuntar que en el último cuatrimestre de 1978 hay registrados diecisiete atracos a sucursales bancarias en València y alrededores, uno en Vila-real, dos de joyerías en Benidorm, uno en Alicante y otro en Burjassot.

Dicho esto, dentro de las acciones de violencia política de procedencia dudosa o desconocida, destacan casos como el de una bomba en un bar de València en la víspera del referéndum de diciembre de 1976, o el de otro atentado con explosivos contra el registro de semáforos de la misma ciudad en la víspera de las elecciones de 1977. También hubo ocasiones en que actos aparentemente terroristas eran achacados a *gamberros* por la policía, como sucedió a principios de febrero de 1981 en Almassora, en un atentado con bomba contra un edificio dedicado a servicios sociales.

Entre las acciones cuyo móvil político no está claro, sobresalen, aparte de atracos, centenares de incendios, sobre todo forestales, en los que pueden adivinarse

propósitos desestabilizadores. Por ejemplo, en agosto de 1979 hubo uno en Xàbia en el que se emplearon proyectiles. A lo largo de ese verano se declararon decenas de incendios por todo el País Valenciano, muchos de ellos certificados como provocados, que arrasaron 78.000 hectáreas de superficie forestal. Entre finales de diciembre de 1980 y finales de enero de 1981, coincidiendo con la mayor operación policial contra la ultraderecha, ardieron, sin saberse muy bien por qué, no menos de siete establecimientos, sobre todo naves industriales: cinco en València, uno en Montcada y otro en Ontinyent. Algo parecido había ocurrido en octubre de 1980, cuando ardieron ocho, la mayoría también de carácter industrial. También en octubre de 1980 fue arrestado un policía municipal de Cocentaina, al parecer involucrado en actividades violentas de signo ultraderechista, a quien se imputaron numerosos delitos como «robos, incendios forestales y otros».

CONCLUSIÓN

La Transición valenciana, entendida como el periodo que va desde la agonía de Franco hasta la aprobación del Estatuto de Autonomía, dejó, casi con toda seguridad, al menos un millar de episodios violentos políticamente motivados. Entre ellos se cuentan 162 catalogados como *graves* y un número difícil de precisar de varios centenares *a priori menos graves*, además de choques en manifestaciones y atracos. Y quedan muchos cuyo trasfondo político no está claro, pero que a menudo parece plausible. Partiendo de esta hipótesis, es seguro que el mínimo de 3.200 sucesos para la Transición española recogido por Sophie Baby queda muy por debajo de la cifra real. Si hacemos una proyección conservadora a partir del margen de error de la cifra propuesta por esta autora para el caso valenciano (111) con respecto a la nuestra (pongamos mil), nos encontramos con que en el conjunto de España pudo haber, sin problemas, más de 25.000 actos de violencia política. De ser así, estaríamos hablando de una media de más de 9 incidentes diarios. Más allá del impacto que pudiera o no tener la violencia en el desarrollo del proceso democrático, a la luz de semejantes números parece insostenible hablar de una *Transición pacífica*.

En el caso valenciano, la violencia ultraderechista y anticatalanista, ya fuera tumultuaria o más nítidamente terrorista, fue sin duda predominante y tuvo un impacto político claro, por ejemplo, al propiciar la salida del presidente socialista del Consell a finales de 1979. Sin tener presentes las cotas de crispación alcanzadas no se puede explicar que el ente preautonómico quedara en manos de UCD, aunque en ello también jugó un papel clave la peculiar norma que determinaba la

composición del Consell una vez celebradas las elecciones municipales. Asimismo, creemos demostrado que hubo un grado de complicidad notable entre el partido gubernamental y sectores violentos, valiéndose el primero de los segundos para lograr sus objetivos políticos. Hechos como que los centristas incorporaran al GAV en sus listas, que el gobernador civil acompañara a dicho grupo a una audiencia con el rey o lo ocurrido el 9 de octubre de 1979 hablan por sí mismos. La impunidad que rodea a la mayor parte de las acciones más graves de la ultraderecha resulta también inquietante y sospechosa, sobre todo teniendo en cuenta el material publicado por ciertos medios. Aunque no hemos entrado en ello por razones de espacio, la inestabilidad propiciada por la violencia ultra y anticatalanista seguramente tuvo que ver con que el País Valenciano accediera finalmente a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución en vez de por la del 151, que fue la defendida por la izquierda hasta fechas muy avanzadas. Del mismo modo, dicha inestabilidad determinó en alguna medida que el Estatuto de Autonomía finalmente aprobado recogiera la mayor parte de las demandas del anticatalanismo, las cuales tenían en UCD a su gran valedor, un partido que, recordemos, no ganó ninguna de las elecciones en territorio valenciano.

PARA SABER MÁS

- ALCARAZ RAMOS, Manuel (1984): *Cuestión nacional y autonomía valenciana*, Alicante, Instituto Juan Gil-Albert.
- ARCHILÉS, Ferran y Julián SANZ (coords.) (2017): *Cuarenta años y un día. Antes y después del 20-N*, València, Publicacions de la Universitat de València.
- BABY, Sophie (2018): *El mito de la transición pacífica. Violencia y política en España (1975-1982)*, Madrid, Akal [publicado originalmente en francés en 2012].
- BABY, Sophie, Olivier COMPAGNON y Eduardo GONZÁLEZ CALLEJA (eds.) (2009): *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX. Europa del Sur-América Latina*, Madrid, Casa de Velázquez.
- BALLESTER, David y Manuel VICENTE (2019): *Corre, democràcia, corre. Manifestacions i repressió policial a la Catalunya de la Transició (1975-1980)*, Barcelona, Base.
- CASALS, Xavier (2016): *La Transición española. El voto ignorado de las armas*, Barcelona, Pasado & Presente.
- CUCÓ, Alfons (2002): *Roig i blau. La transició democràtica valenciana*, València, Tàndem.

- FERNÁNDEZ SOLDEVILLA, Gaizka y María JIMÉNEZ RAMOS (coords.) (2020): *1980. El terrorismo contra la Transición*, Madrid, Tecnos.
- FLOR, Vicent (2012): *Noves glòries a Espanya. Anticatalanisme i identitat valenciana*, València, Afers.
- MOLINERO, Carme (ed.) (2006): *La Transición, treinta años después. De la dictadura a la instauración y consolidación de la democracia*, Barcelona, Península.
- MOLINERO, Carme y Pere YSÀS (2018): *La Transición. Historia y relatos*, Madrid, Siglo XXI.
- PASAMAR, Gonzalo (2019): *La Transición española ayer y hoy. Memoria cultural, historiografía y política*, Madrid, Marcial Pons.
- PÉREZ CASADO, Ricard (2013): *Viaje de ida. Memorias políticas, 1977-2007*, València, Publicacions de la Universitat de València.
- RIBERA CASADO, Borja (2021): *La violencia política en la Transición valenciana (1975-1982)*, tesis doctoral dirigida por el Dr. Anacleto Pons Pons y el Dr. Ferran Archilés Cardona, València, Universitat de València.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, José L. (2009): «Los terrorismos en la crisis del franquismo y en la transición política a la democracia», *Historia del Presente* 13, pp. 133-152.
- SÁNCHEZ-CUENCA, Ignacio (2009): «La violencia terrorista en la transición española a la democracia», *Historia del Presente* 14, pp. 9-24.
- SÁNCHEZ SOLER, Mariano (2010): *La transición sangrienta. Una historia violenta del proceso democrático en España (1975-1983)*, Barcelona, Península.
- SANZ, Jesús (1982): *La cara secreta de la política valenciana. De la Predemocracia al Estatuto de Benicàssim*, València, Fernando Torres.
- SOTO, Álvaro (2009). «Violencia política y transición a la democracia: Chile y España», en Baby, Compagnon y González Calleja (eds.): *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX. Europa del Sur-América Latina*, Madrid, Casa de Velázquez.
- VIADÉL, Francesc (2009): «*No mos fareu catalans*». *Història inacabada del blaverisme*, València, Publicacions de la Universitat de València.

LAS MUJERES EN LA ESPAÑA RECIENTE

Ana Aguado Higón, Mélanie Ibáñez Domingo

Universitat de València

Vicenta Verdugo Martí

Florida Univeristaria

Entre la proclamación de la Segunda República en 1931 y las elecciones generales de 1982 transcurren cinco décadas de profundos cambios socioeconómicos y políticos, también desde una perspectiva de género. Transitar por ese medio siglo de la España reciente implica prestar atención a tres contextos históricos con significados muy distintos, contrapuestos, para las mujeres. Primero, un periodo, la democracia republicana, de avances, de paso adelante; con una profundización y aceleración de las transformaciones durante la Guerra Civil en la retaguardia republicana. Después, una larga etapa de retroceso, de involución: la dictadura franquista. Finalmente, un nuevo momento de efervescencia política y social con la transición hacia la democracia actual.

Atender a todas las temáticas y problemáticas relacionadas con las experiencias femeninas durante estos cincuenta años es inabarcable para una síntesis: las organizaciones femeninas, la participación de las mujeres en las protestas y movimientos sociales (vecinales, obreros, etc.) y la oposición a la dictadura, la sociabilidad formal e informal, las condiciones de trabajo, la vida cotidiana, la sexualidad, la familia, la educación, las mentalidades o las violencias específicas contra ellas. Además, sin perder de vista la enorme heterogeneidad del colectivo de las mujeres, en plural; con enormes diferencias en sus condiciones socioeconómicas o sus identidades políticas,

por ejemplo. ¿Cómo condensarlo todo? Cualquier intento de resumen, como el de las páginas que siguen, será siempre incompleto.

Así, para esta panorámica o recorrido general hemos optado por atender a elementos que consideramos clave para la comprensión de cada periodo, pero también del conjunto. Además, desde/con un prisma diferente para cada etapa. Para la Segunda República, incluyendo la República en guerra, trataremos de ofrecer un balance que atienda a los avances, más divulgados y más presentes habitualmente en los libros de texto; pero también a los límites. En la dictadura enfocaremos el microscopio en la intervención política desde arriba, sobre todo legislativa, que comenzó tras el golpe de Estado en los territorios controlados por los sublevados.¹ Como contrapunto, en la Transición adoptaremos una óptica o punto de vista contrario: nos focalizaremos en la movilización feminista y las demandas desde abajo.

LA REPÚBLICA DE LAS MUJERES

La década que transcurre entre 1931 y 1939 puede ser definida como un avance, un punto de inflexión o un paso adelante para las mujeres en España. La Constitución de 1931 y la consecución del sufragio femenino representan, por su simbolismo, el inicio de una etapa cualitativamente distinta a las anteriores para con ellas. La República iba a ser, entre otras muchas de sus características, la República de las ciudadanas, la República de las mujeres.

Mujeres ambiciosas, el gobierno de la Buena Voluntad Española os puede dar puestos y responsabilidad. Mujeres generosas, el gobierno de la República os puede dar deberes. Mujeres justas, la República os puede dar derechos. ¡Puede, sabe, quiere y le conviene!

María Lejárraga (María Martínez Sierra), diputada por el PSOE, mayo de 1931.

La nueva República mostró desde su proclamación una particular preocupación o sensibilidad igualitaria y la mejora de su situación se erigió en cuestión prioritaria e ineludible. Muchas demandas se tradujeron en reformas legislativas: el reconocimiento de derechos políticos y sociales, de la ciudadanía y de la «mayoría de edad» femenina. Desde mayo de 1931 al verano de 1933 el Gobierno de la República promulgó hasta diecisiete textos legales que hacían referencia a la igualdad entre

1. Las especificidades de la represión femenina de posguerra contra/sobre las mujeres de las culturas políticas de izquierdas se abordan en el capítulo 7 dedicado a dictadura y violencia.

mujeres y hombres, a los derechos de las mujeres y su incorporación a la vida pública; derechos que se recogieron en distintos artículos de la Constitución de 1931.

La medida más conocida es el sufragio femenino y su aprobación por las Cortes Constituyentes en 1931: por primera vez podría votar la mitad de la población. De esta manera, se introducía el sufragio universal real en España, antes que en muchos países europeos vecinos. Además, el Gobierno republicano-socialista aprobó otras importantes transformaciones y disposiciones legislativas que iban a comportar cambios significativos en la tradicional subordinación y desigualdad femenina.

Por ejemplo, la Constitución de 1931 introducía ya aspectos como el matrimonio laico e igualitario, la igualdad entre los hijos legítimos y los considerados ilegítimos, la responsabilidad conjunta sobre bienes e hijos o el divorcio, que se desarrollaron en leyes posteriores. El matrimonio pasaba a ser legalmente un contrato civil entre iguales y como tal podía disolverse, anularse. Esta concepción laica del matrimonio era diferente a la del matrimonio católico, entendido como vínculo indisoluble, y generó un debate político y social sobre el divorcio.

El divorcio favorecerá la huida, y el hogar quedará deshecho. Un hogar no puede formarse sino a base de estabilidad definitiva [...] La idea y la posibilidad del divorcio lo pone todo en peligro.

Isidro Gomá, cardenal de la Iglesia católica. Escrito pastoral «El matrimonio civil y el divorcio», *La Vanguardia*, 25 de febrero de 1932.

El matrimonio es el concierto de dos voluntades.

Clara Campoamor, diputada del Partido Republicano Radical. Intervención en el debate parlamentario sobre la ley del divorcio, aprobado el 2 de marzo de 1932.

¿Que la religión católica no permite el divorcio? Pues con no divorciarse los católicos, asunto concluido.

Margarita Nelken, diputada del PSOE. En *La mujer ante las Cortes Constituyentes*, Madrid, Castro, 1931.

Otras medidas fueron, en el ámbito laboral, la prohibición de la rescisión de contrato a las trabajadoras por matrimonio o el seguro maternal –baja maternal retribuida y garantía de reintegración posterior a la empresa–. Estos avances fueron una condición necesaria para el progresivo desarrollo de la igualdad y, por tanto, de la democracia en la sociedad española. Pero no fueron suficientes para un cambio profundo de las mentalidades, para remozar referentes ideológicos y normas morales

fuertemente enraizadas. En este sentido, debe tenerse en cuenta la corta duración de la República en paz, apenas un lustro.

Así, junto a estos cambios o avances, los límites y continuidades estuvieron siempre presentes. Las medidas enfrentaron las resistencias de diversos colectivos, se vieron frenadas en algunos puntos, su desarrollo fue dificultoso o fueron revestidas de paternalismo. Por ejemplo, el marido continuó manteniendo la autoridad como representante legal de la esposa o persistió la necesidad de la autorización marital para realizar un contrato laboral a una mujer casada —una situación que fue denunciada constantemente por las organizaciones femeninas—.

Un último ejemplo, ilustrativo de esta balanza oscilante entre cambios-avances y límites-continuidades, fue con respecto a la educación. El ámbito educativo fue un eje central del proyecto reformador republicano, con una repercusión especial para las mujeres —casi la mitad de la población femenina era analfabeta según el censo de 1930—. Durante el periodo republicano aumentó el alumnado femenino en todos los niveles o se introdujo la escuela mixta.

Sin embargo, frente a la temprana apuesta por el laicismo en el sistema educativo, la coeducación no se legisló hasta 1937, ya durante la Guerra Civil. Y la transgresión no fue completa, incluso algunas especialistas señalan que no se puede hablar de coeducación en sentido estricto. Y es que el decreto remarcaba la necesidad de prever las diferenciaciones metodológicas, de procedimiento y vocacionales por razón de sexo. En concreto, incidía en la formación complementaria de las mujeres para su específica función de madres y amas de casa. Ello se tradujo, por ejemplo, en que las chicas continuaron con las clases de costura.

En otro orden de cosas, más allá de los cambios legislativos, el nuevo contexto posibilitó una nueva y desconocida visibilidad femenina en el espacio público. Desde los primeros momentos de la proclamación de la República, el ambiente que la acompañó se caracterizó por una notable presencia de las mujeres en las calles, como puede verse en las fotografías y en la prensa de la época. Esta nueva visibilidad fue paralela a un notable proceso de politización, de ejercicio de la ciudadanía, de participación en «lo público», especialmente a través de publicaciones y asociaciones femeninas. Ahora bien, su presencia continuó siendo minoritaria en las organizaciones políticas, y aún más en los cargos públicos. Entre otras razones, debido al mantenimiento de la mentalidad tradicional y el «sentido común» hegemónico, que las continuaba considerando escasamente preparadas para la vida pública.

Tras el golpe de Estado de julio de 1936, la guerra transformó la vida de las mujeres. En la retaguardia republicana, el contexto bélico, la ruptura de la cotidianidad y el horizonte de revolución social actuaron como catalizadores aceleraron

y profundizaron transformaciones y dinámicas. Sin embargo, de nuevo debemos movernos en los parámetros de cambios-avances y límites-continuidades. Además, como en otras guerras del siglo XX, la Guerra Civil fue a la vez un punto de inflexión y un paréntesis.

El tiempo histórico se aceleró en lo relativo a la presencia femenina en lo público y se modificaron costumbres, normas y comportamientos. En este sentido, las mujeres ocuparon espacios laborales antes prohibidos o impensables, y desarrollaron actividades de todo tipo –sanitarias, asistenciales, educativas o periodísticas–.

También se organizaron y movilizaron masivamente. El contexto de la guerra explica el crecimiento de dos organizaciones femeninas que por primera vez fueron organizaciones de masas: la Agrupación de Mujeres Antifascistas (AMA) y Mujeres Libres. Junto a otras de menor afiliación, potenciaron la intensa actividad política y social de miles de mujeres en la retaguardia republicana y contribuyeron a su visibilidad y agencia.

Igualmente, su papel clásico de madre y ama de casa adquirió una nueva proyección que desdibujó el límite entre lo público y lo privado. Su rol sobrepasó los muros del hogar para abarcar a toda la población civil y se reconoció social y políticamente su importancia. Gozaron de estimación pública y se valoraron a sí mismas.

No obstante, su labor se centró esencialmente en tareas asistenciales, acordes con lo que se entendía como las características propias de la femineidad. Es más, pese a la insistencia de las organizaciones femeninas, pervivieron las resistencias de partidos políticos y sindicatos a su acceso completo al ámbito laboral.

Nos hemos ofrecido a la Junta de defensa pasiva e incondicionalmente nadie nos toma en serio. ¡Es desesperante en estos momentos! Los sindicatos no sé qué aguardan para cumplir sus promesas de incorporarnos al trabajo, lo harán cuando no les quede otro remedio.

Gloria Morell, secretaria general de AMA Gandia, *Informe para el Comité Provincial*, abril de 1938.

Un ejemplo paradigmático de esta relación cambios-avances y límites-continuidades es la rápida evolución de la representación simbólica de las mujeres de la retaguardia republicana. En un primer momento se propagó la imagen de la luchadora antifascista, de la miliciana con fusil al hombro. Este mito inicial fue desapareciendo desde el otoño de 1936 y el Gobierno republicano decretó su retirada del frente por razones de eficacia militar, pero también apeló a argumentos sexistas de

descalificación y condena moral. Triunfó la división de roles: hombres en el frente, mujeres en la retaguardia.

Así, el modelo de la miliciana vinculada al frente varió muy pronto por la figura de la madre combativa de la retaguardia. Como se ha referido anteriormente, la maternidad adquirió una nueva función y reconocimiento públicos. Pero las mujeres fueron más madres que nunca y esta imagen se divulgó en carteles y proclamas, en contraposición al anterior y peligroso modelo de la miliciana, cargado de connotaciones negativas.

Los últimos reductos de la retaguardia republicana fueron ocupados por el ejército sublevado a finales de marzo de 1939. No había pasado una década desde la proclamación de la Segunda República. Los avances se truncaron. Aun con esos límites-continuidades, los cambios fueron suficientes para que una parte de la sociedad española, la dictadura franquista y sus apoyos, los considerara una amenaza. Y como tal se trataron de derrocar y perseguir desde el propio golpe de Estado.

DOS PASOS ATRÁS. LA DICTADURA

La dictadura tuvo un significado contrario para las mujeres. Fue una reacción y ruptura con el pasado más reciente, pero también contra las transformaciones gestadas antes de los años treinta. No se trataba de frenar, de parar los cambios, sino de derrocarlos, contrarrestarlos y retroceder: si la Segunda República había significado un paso hacia delante para con las mujeres, la sublevación militar y la dictadura franquista significaron no solo detener ese recorrido, sino dar pasos atrás. En este sentido, la historiografía ha definido la dictadura como una contrarrevolución de género o ha destacado la asimetría de género como rasgo constitutivo de esta. Esta contrarrevolución patriarcal afectó primero en aquellos territorios donde triunfó el golpe de Estado y en aquellos que se fueron conquistando durante la Guerra Civil; después, con el final de la contienda, se extendió a la totalidad del Estado español.

En el plano discursivo, no se inventó nada nuevo. La dictadura redefinió la identidad femenina en clave radicalmente doméstica con el referente del modelo tradicional de esposa y madre largamente establecido en España. Sus características, virtudes y tendencias —«por naturaleza», entendidas como naturales— debían modelarse, potenciarse o controlarse para lograr un arquetipo de mujer, entre otros aspectos, sumisa, pudorosa, devota, sin desbordes emotivos, abnegada. Con una dimensión físico-corporal: una mujer silenciosa, tranquila, sonriente y conforme, sin quejas; que no habla alto y no hace gesticulaciones exageradas. Su misión, entendida

en clave nacional y providencial, era ser buenas esposas y buenas madres; su espacio físico era el hogar, y su lugar simbólico era la familia.

El modelo se presentaba como un prototipo universal, sin tener en cuenta, por ejemplo, las diferencias socioeconómicas. Y se repetía y transmitía en un discurso continuo, omnipresente: la radio, las revistas, los libros, la escuela o la familia recordaban constante y permanentemente cómo era la mujer española –en singular–, cómo debía comportarse o cuáles eran sus expectativas. En esta redefinición y proyección de la identidad femenina, la doctrina católica fue la principal guía/fuente ideológica y de símbolos para con el modelo de mujer y las normas de conducta moral de ambos sexos.

La novedad del franquismo fue el fuerte compromiso de la dictadura y sus apoyos sociales para tratar de asegurar que ese modelo de mujer fuera efectivamente el único. Podemos destacar la abierta e intensa intervención política, que alcanzó profundamente todos los ámbitos y etapas de su vida, como elemento diferencial respecto a otros periodos históricos. Además, en este punto, la Iglesia católica y la Sección Femenina tuvieron un papel protagonista. Esta última se convirtió en la organización oficialmente designada para el adoctrinamiento, representación, encuadramiento y socialización de las españolas; con un papel destacado en la difusión e imposición de este ideal femenino.

Cuando estéis casadas, pondréis en la tarjeta vuestro nombre propio, vuestro primer apellido y después la partícula ‘de’, seguida del apellido de vuestro marido. Así: Carmen García de Marín. En España se dice de Durán o de Peláez. Esta fórmula es agradable, puesto que no perdemos la personalidad, sino que somos Carmen García, que pertenece al señor Marín, o sea, Carmen García de Marín.

Sección Femenina: *Economía doméstica para Bachillerato, Comercio y Magisterio*, 1968.

En el plano jurídico, fueron subordinadas al varón, especialmente las mujeres casadas, con el restablecimiento del Código Civil de 1889, que había sido parcialmente suprimido y modificado durante la Segunda República. Recogía, por ejemplo, que la patria potestad sobre los hijos legítimos correspondía únicamente al padre; la necesaria obediencia de la esposa al marido y la obligatoriedad de seguirlo donde este fijara su residencia; o el permiso marital para ejercer, dedicarse al comercio y adquirir o alienar bienes.

Además, desde el golpe de Estado de 1936, la dictadura aprobó numerosas disposiciones legislativas que avalaban por norma la diferenciación y desigualdad

entre hombres y mujeres. Podemos clasificar esta actividad legislativa en tres ámbitos de actuación preferente: educación, trabajo y moralidad.

En el campo educativo, se suprimió la escuela mixta desde el mismo año de 1936: niños y niñas debían estudiar en edificios separados –y recibirían una instrucción diferenciada, formándose las niñas para su destino como esposas y madres–. Asimismo, frente al laicismo de la Segunda República, la religión y la Iglesia católica recuperaron un papel central en la educación pública, con contenidos adaptados al dogma católico y una omnipresencia de personal eclesiástico en la enseñanza pública y la inspección educativa.

En cuanto al ámbito laboral, la dictadura protegió la institución familiar, y premió la cantidad de hijos/as o la dedicación total de la mujer al hogar. Paralelamente, se restringió el trabajo femenino, y se coartó su posible independencia económica. Por ejemplo, por ley se las obligaba a dejar sus puestos de trabajo cuando se casasen mediante una excedencia forzosa –si posteriormente se reincorporaban al mercado laboral necesitaban de la autorización marital–. Asimismo, podían no cobrar directamente el salario por su trabajo; o para que los hombres casados percibiesen el plus por cargas familiares, un extra en sus sueldos, era requisito indispensable que su esposa no trabajase.

Sin embargo, las mujeres de las clases populares necesitaban trabajar para sobrevivir ellas y sus familias, con lo que, *de facto*, transgredían el modelo de feminidad franquista que trataba de imponérselas. En no pocas ocasiones, ante la falta de posibilidades, eran sirvientas o se dedicaban a «sus labores». Esta expresión servía para referirse a todo un conjunto de trabajos vinculados a la feminidad tradicional, relacionados con el mundo de lo doméstico, como coser, limpiar, lavar la ropa o cuidar. «Sus labores» no estaban reconocidas como profesión, solían ser eventuales y a tiempo parcial, podían acumularse varias ocupaciones y no solía haber ningún contrato. Además, esta expresión era equivalente a «ama de casa» y figuraba en su documentación pública, que indicaba que, oficialmente, no trabajaban.

Todas ellas, las mujeres del servicio doméstico, de «sus labores» y de otros oficios, sufrieron, sobre todo las casadas, un potente imaginario y una práctica legislativa que las expulsaba o que dificultaba su acceso al mundo laboral regulado. Con ello, se las colocaba en una situación de vulnerabilidad extrema. Así, continuaron trabajando en condiciones de ilegalidad y clandestinidad, sin garantías ni protección jurídica, muchas, en la más absoluta precarización, y con consecuencias para ellas todavía décadas después, como enfermedades laborales no reconocidas o no haber cotizado lo suficiente para percibir una pensión contributiva.

María T. [...] se dedica en la actualidad a asistir en casas que requieren sus servicios para lavar ropa y efectuar limpieza de habitaciones, por cuyo trabajo obtiene un jornal de cinco pesetas y comida, pagándole en algunas casas con la comida y prendas usadas, contribuyendo de esta forma a su sustento y el de sus dos hijos de 13 y 14 años respectivamente, su esposo chófer de profesión, en la actualidad se encuentra en Murcia buscando colocación ya que en Valencia no la encuentra.

Informe de la Dirección General de Seguridad, València, 1943.

Nos casábamos y ya éramos un problema para las empresas. Y entonces, pues, nos daban una dote. Una dote, una cantidad de dinero, que, con ese dinero, pues, nos comprábamos la máquina de aparar [coser partes del zapato] [...] En aquella época la mujer tenía que ser la «chacha» de la casa, atender a los hijos, la casa y el trabajo [señala la máquina de aparar con la que una vez casada trabajaba en casa sin contrato, después de haber trabajado en la fábrica como soltera].

Años 60-70. Testimonio de Isabel Moreno, Villena, en *Zoom*, À Punt Media, 26 de septiembre de 2022, en línea: <https://www.apuntmedia.es/programes/zoom/complets/zoom-treballadores-calcer_134_1547901.html>.

Cuando salí del taller y me casé [1972], puesto que yo quería seguir trabajando, tuve que continuar cosiendo en casa. Para ella [su jefa] era mucho mejor, pero por supuesto no tanto para mí [...] Con mi trabajo se ahorraba bastante dinero, pero yo trabajaba hasta que lo terminaba; echaba en el trabajo las horas que fueran a la semana. Ella sabía que me daba lo peor y solía darme algo de propina y los hilos para coser.

Testimonio de Purificación García Martín, Madrid. Extraído de M.^a Carmen García Nieto Paris (1991): *La palabra de las mujeres, una propuesta didáctica para hacer historia (1931-1990)*, Madrid, Editorial Popular y Escuela Popular de Adultos «Los Pinos de San Agustín».

Finalmente, en el plano moral, la dictadura persiguió cualquier transgresión del modelo tradicional de familia católica. En 1938, durante la Guerra Civil, se derogó ya el matrimonio civil y la legalidad del divorcio en los territorios controlados por los sublevados. Igualmente, la infidelidad, la homosexualidad o el uso, venta y divulgación de prácticas anticonceptivas no solo se consideraron comportamientos reprobables, sino que pasaron a ser punibles, eran delitos.

En esta vigilancia, persecución y castigo de cualquier desviación del rígido canon, la legislación diferenciaba a menudo cuando el infractor era un hombre o una mujer, con penas más duras para ellas. Por ejemplo, en 1942 se restableció el delito de adulterio y fue incluido en el nuevo Código Penal de 1944. Con distintas sanciones: la mujer siempre iría a prisión, el hombre solo en casos de extrema visibilidad/notoriedad de la infidelidad. Además, el hombre podía apalearse a su esposa

infiel sin ir a prisión —la normativa únicamente contemplaba el destierro en caso de asesinato o heridas muy graves—.

<p>El adulterio será castigado con la pena de prisión menor. Cometen adulterio la mujer casada que yace con varón que no sea su marido, y el que yace con ella, sabiendo que es casada.</p>	<p>El marido que tuviera manceba dentro de la casa conyugal, o notoriamente fuera de ella, será castigado con prisión menor.</p>
<p>El marido que, sorprendiendo en adulterio a su mujer, matare en el acto a los adúlteros o alguno de ellos, o les causare cualquiera de las lesiones graves, será castigado con la pena del destierro. Si les produjere lesiones de otra clase, quedará exento de pena.</p> <p style="text-align: right;"><i>Código Penal, 1944</i></p> <p style="text-align: center;">[Prisión menor: privación de libertad que dura de seis meses y un día a seis años; destierro: expulsar de un lugar o de un territorio determinado a otra parte del Estado]</p>	

La aplicación de esta legislación correspondía a la justicia ordinaria, a los tribunales civiles. En muchas ocasiones, los jueces interpretaron las leyes de forma misógina. Desconfiaron, cuestionaron, desacreditaron y desviaron las responsabilidades a las víctimas cuando estas eran mujeres. O, incluso, convirtieron a las casadas en culpables de los delitos de sus maridos en la salvaguarda de la moral pública. Por ejemplo, una sentencia del Tribunal Supremo de 1947 estableció que el delito de escándalo público «lo integra la aquiescencia o aquietamiento absoluto de la esposa ante actos de grave escándalo de su marido amancebado».

Este marco jurídico de la dictadura no permaneció inalterado durante sus cuarenta años de duración. Por ejemplo, las reformas introducidas en el Código Civil en 1958 o la ley sobre derechos políticos, profesionales y de trabajo de la mujer de 1961 implicaron mejoras y avances respecto a su situación en la familia y en el mercado laboral desde el golpe de Estado.

Ahora bien, el núcleo de la ideología y el discurso franquista en torno a los modelos de feminidad y de familia permaneció inalterable. Asimismo, las reformas no removieron la base patriarcal del marco jurídico. En este sentido, continuaron vigentes durante toda la dictadura delitos como el adulterio. O la licencia marital siguió siendo hasta el final una sombra para todos los actos de la vida cotidiana de las mujeres casadas: la necesitaban para abrir una cuenta de banco, comenzar un negocio, obtener el pasaporte o sacarse el carné de conducir.

Finalmente, más allá de la legislación, y paralelamente a esta, la dictadura vigiló la vida más íntima de las personas, hasta niveles paroxísticos. La decencia se erigió en emblema del régimen, con especial atención a los cuerpos y comportamientos de las mujeres. Por un lado, se regularon los espacios de ocio y sociabilidad. Por ejemplo,

anualmente, se promulgaban las normas de las playas al iniciarse el periodo estival y la desnudez parcial podía dar lugar a sanciones.

Queda prohibido bañarse en playas o piscinas, sin vestir la prenda adecuada y el uso de bañadores que por su forma, o parte del cuerpo que deje al desnudo, resulten ofensivos al pudor o decencia pública.

Se prohíbe asimismo la permanencia fuera del agua, cualquiera que sea su objeto, sin vestir el albornoz u otra prenda análoga.

Gobierno Civil de València, 1947

Por otro lado, se persiguieron las prácticas sexoafectivas consideradas inmorales: la homosexualidad o la sexualidad antes y fuera del matrimonio. Se imponían multas, arrestos, cierres provisionales o definitivos de establecimientos —a bares o a pensiones— y expulsiones —destierros— de la localidad de residencia o de la provincia.

Todo un conjunto de instituciones se ocupó de este control moral cotidiano: la policía y la Guardia Civil, los alcaldes, Gobierno Civil —máxima autoridad política estatal en las provincias, con funciones, entre otros, de orden público— o el Patronato de la Mujer. Este último organismo es un buen exponente de la especial importancia otorgada a las desviaciones femeninas. El Patronato de Protección a la Mujer se creó en noviembre de 1941 y funcionó durante toda la dictadura. Cumplió una finalidad de control de la moralidad en la sociedad, y se ocupó específicamente de las chicas más jóvenes.

Artículo 4º. La finalidad del Patronato será la dignificación moral de la mujer, especialmente de las jóvenes, para impedir su explotación, apartarlas del vicio y educarlas con arreglo a las enseñanzas de la Religión Católica.

Artículo 5º. Para obtener la finalidad expresada en el artículo anterior, el Patronato de Protección a la Mujer tendrá las facultades siguientes, [...] Ejercer las funciones tutelares de vigilancia, recogida, tratamiento e internamiento sobre aquellas menores que los Tribunales, Autoridades y particulares le confíen, especialmente las menores de dieciocho años.

Decreto de 6 de noviembre de 1941, por el que se organiza el Patronato de Protección a la Mujer.

El Patronato elaboraba informes sobre la moralidad pública en España, recibía denuncias —de colaboradores, de familiares de mujeres— o sus visitadoras/celadoras vigilaban los comportamientos en espacios de ocio —cines, bailes, zonas de paseo—. A partir de las informaciones que recibían y de su propia observación, abrían

expedientes a chicas adolescentes o muy jóvenes: por mantener relaciones sexuales sin estar casadas, por quedarse embarazadas, por tener amistades consideradas «peligrosas» o por sus «vicios». Estas expedientadas eran sometidas a un sistema de seguimiento por el cuerpo de visitadoras/celadoras o se las internaba, normalmente en reformatorios de congregaciones religiosas, para su rehabilitación moral. No mediaba ninguna resolución judicial para decretar este internamiento; era un procedimiento caracterizado por la arbitrariedad y, por tanto, por la vulnerabilidad de las chicas colocadas en el punto de mira.

Como hemos señalado al inicio de estas páginas, para la dictadura hemos enfocado el microscopio desde arriba. Sin embargo, debemos destacar que las mujeres no fueron receptoras pasivas de estos discursos, ni simples víctimas de esta intervención política. Una parte de las españolas fue parte integrante de la dictadura o sus apoyos sociales. En mayor o menor medida, se alinearon con esta ideología, que era también la suya, y participaron activamente de esta intervención. Por su parte, otras tantas trataron de negociar estos discursos, se los apropiaron y resignificaron, buscaron sus rendijas o los transgredieron. Asimismo, las mujeres fueron fundamentales en las protestas, los movimientos sociales (vecinal, obrero, estudiantil, etc.) y la oposición a la dictadura, impidiendo la continuidad de un franquismo sin Franco y, al tiempo, realizando reivindicaciones específicas para el colectivo femenino. Precisamente, en el siguiente apartado, dedicado a la transición a la democracia, focalizaremos en la movilización feminista y las demandas desde abajo.

EL MOVIMIENTO FEMINISTA EN LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA

La emergencia del movimiento feminista de la Transición se relaciona con los feminismos de segunda ola que surgieron como actores históricos colectivos en Europa y EE. UU. en los años setenta del siglo XX. Sus rasgos identificativos fueron, por un lado, su juventud. Por otro, su génesis en un contexto de dictadura.

Los cambios socioeconómicos y culturales de los años sesenta, así como la influencia exterior, tuvieron un influjo directo en las generaciones más jóvenes que no vivieron la Guerra Civil. Una década después, en un momento de transformación política, las mujeres feministas de esta generación pusieron en marcha un movimiento social que introdujo nuevos parámetros de interpretación de los derechos de ciudadanía, y que planteó toda una serie de demandas novedosas.

En segundo lugar, como se ha señalado, este movimiento feminista español de los años setenta se caracterizó por el contexto dictatorial en el que surgió. Así, el denominado «despertar feminista» se manifestó como respuesta a una dictadura

misógina que negaba libertades y reprimía a las mujeres en particular. Precisamente, la centralidad de la política y el compromiso antifranquista fueron elementos clave en el empuje del feminismo como movimiento social en la España de la Transición.

El año 1975 puede considerarse un punto de inflexión. La muerte del dictador Francisco Franco y el comienzo del proceso transicional abrió la oportunidad de reclamar sus derechos e incidir en las nuevas bases que configurarían la futura sociedad democrática. Además, en el plano internacional, Naciones Unidas declaró este año como Año Internacional de la Mujer. Se celebró la primera Conferencia Mundial de la Mujer y la Asamblea General de la ONU proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer (1976-1985), lo que abrió un diálogo mundial sobre la igualdad de género.

En este contexto, se produjeron dos hitos fundacionales en un lapso de seis meses. En diciembre de 1975 grupos de mujeres se organizaron en la clandestinidad para reunirse en Madrid en las I Jornadas por la Liberación de la Mujer. Junto a una relectura feminista de cuestiones compartidas con el conjunto de la oposición antifranquista (como la amnistía o la restauración de derechos democráticos), reivindicaron cambios legislativos en pos de la igualdad o la incorporación de las mujeres en todos los niveles de los órganos de gestión.

Por primera vez en 39 años, más de quinientas mujeres del Estado español se han reunido para discutir y plantear democráticamente sobre sus problemas durante varios días [...].

Exigimos:

- La restauración urgente de los derechos democráticos de asociación, reunión, expresión, huelga y manifestación como cauce esencial para la liberación de la mujer.
- Una radical transformación de la legislación vigente que sitúe a la mujer en el plano de igualdad en el Código Civil y Penal [...]
- La creación de puestos de trabajo que permitan la incorporación masiva de las mujeres al trabajo productivo en condiciones de total igualdad salarial, profesional, etc.
- La presencia de mujeres en los órganos de gestión, en todos los niveles, para que la problemática femenina esté presente en la sociedad.
- La supresión de todos los conceptos, usos, hábitos y expresiones que, tanto en el lenguaje y la publicidad, como en los medios de comunicación denigran a la mujer.
- La eliminación de los dobles criterios de valoración moral.
- El reconocimiento de un amplio Movimiento de Liberación de la Mujer unitario e independiente de los partidos políticos, del Estado y de las organizaciones sectoriales, como portavoz de la problemática específica de las masas femeninas
- La promulgación de una amnistía general para todos los presos y exiliados políticos y sindicales, que incluya las conductas consideradas delictivas en razón del sexo en los cuerpos legales vigentes.

Conclusiones de las I Jornadas por la Liberación de la Mujer en 1975.

Posteriormente, en mayo de 1976, se celebraron las Jornades Catalanes de la Dona, que reunieron a más de cuatro mil mujeres y tuvieron un gran impacto mediático. Ambos encuentros abrieron públicamente los debates sobre la discriminación femenina, e inauguraron la eclosión del movimiento feminista en España. En los meses siguientes, jornadas y encuentros similares se realizaron por toda la geografía española.

La variedad de grupos feministas con discursos teóricos, propuestas y prácticas políticas muy distintas configuró un movimiento plural y diverso que condujo a problemáticas internas. Por un lado, a partir de 1976, el feminismo se convirtió en un asunto de interés público y todos los partidos de la izquierda organizaron estructuras específicas de mujeres. En el seno de sus partidos políticos, las mujeres cuestionaron las prácticas y actitudes que reproducían unas relaciones de género discriminatorias y la relegación de las demandas feministas.

Las integrantes de estos grupos eran partidarias de la doble militancia y articulaban la opresión de las mujeres con su estrategia revolucionaria de camino al socialismo. En la práctica, tuvieron dobles y triples militancias. Por ejemplo, ya desde el propio tardofranquismo, muchas mujeres del Movimiento Democrático de Mujeres, organización relacionada con el Partido Comunista, desarrollaron también su labor en organizaciones sindicales como Comisiones Obreras (CC. OO.). O se incorporaron paralelamente al movimiento vecinal por reivindicaciones específicas de género y por la mejora de las condiciones de vida en los barrios de extrarradio.

Junto a las anteriores, en el clima de efervescencia política del proceso transicional, se organizaron nuevos grupos feministas, con nuevos lenguajes en la escena pública y política española, y con diferentes postulados sobre la liberación de la mujer. Algunas de estas organizaciones, aunque eran partidarias de la doble militancia política y feminista, defendían un feminismo autónomo de los partidos políticos y del sindicalismo. Finalmente, otras defendían la militancia única en un planteamiento de feminismo radical e independiente de opciones políticas.

A pesar de las diferencias, de las elaboraciones teóricas de este feminismo de los años setenta, surgieron y se afianzaron conceptos como *patriarcado*, *opresión*, *sexismo*, *género* o *subordinación*; todo un corpus teórico que buscaba explicar el porqué de la subordinación femenina, que se sumaba a otras tantas aportaciones anteriores y contemporáneas hasta conformar una mixtura teórica que dio un contenido revolucionario y político a la cuestión femenina.

Así, el movimiento feminista de la Transición construyó, con sus prácticas y discursos, nuevas formas de «ser mujer» y nuevas formas de relaciones de género, desafiando el orden simbólico masculino y el sistema patriarcal. Además, con su

activismo acercaron la política a mujeres que después de décadas relegadas al hogar tenían generalmente escaso interés y poca confianza en ella.

En relación con lo anterior, las feministas plantearon reivindicaciones históricas, como el divorcio. Y, paralelamente, abordaron nuevos temas, reivindicaciones más novedosas, incluso muy rompedoras en aquellos momentos. Convirtieron en políticas cuestiones sintetizadas en el conocido lema «lo personal es político» y trasladaron a la escena pública nuevos debates sobre la problemática sexual y las relaciones de poder como ámbitos para identificar las causas de la opresión femenina. Así, rompieron con el tabú de la sexualidad y plantearon como legítimos una nueva categoría de derechos: los derechos sexuales y reproductivos.

En suma, reivindicaron el derecho al placer y la libertad de decisión sobre su cuerpo y sobre la maternidad. Reclamaron una ley de divorcio, la derogación del delito de adulterio, la despenalización del aborto y de los anticonceptivos, o una amnistía total en clave feminista. Denunciaron la violencia sexual, la doble moral para hombres y mujeres o la creencia de que las personas eran por naturaleza heterosexuales.

«Mi cuerpo es mío»
 «Abajo la virginidad»
 «Sexualidad no es maternidad»
 «Planificación familiar a cargo de la Seguridad Social»
 «Por una sexualidad libre para la mujer»

Lemas del feminismo de la Transición

Sus reivindicaciones, planteamientos y lemas desafiaban el modelo de mujer, madre y esposa del franquismo. Precisamente, sus principales campañas pretendían dismantlar el sistema legislativo franquista.

Pero también eran un desafío para las fuerzas de la izquierda: en los planteamientos de muchos de estos partidos la lucha de clases era el eje fundamental para analizar la opresión, mientras que la «cuestión femenina» no tenía ninguna consideración. De hecho, se afirmaba que no se creía que el «problema de la mujer» pudiera afectar a la calidad de la democracia que se estaba construyendo.

Igualmente, las campañas y acciones de denuncia de las organizaciones feministas fueron muy rompedoras por su simbolismo, su creatividad o la provocación que suponían sus consignas para los sectores conservadores. Por ejemplo, se colocaban almohadas debajo de la ropa para simular embarazos en una manifestación proaborto o se paseaban con lemas provocadores envolviéndoles el cuerpo. Algunas

de sus consignas se referían a situaciones concretas sobre la opresión doméstica femenina. Otras veces, se llamaba a la participación política y a reclamar de los partidos políticos mayor consideración y seriedad sobre las mujeres.

«Manolo hazte la cena solo»
«Mujer, sal de la cocina y únete»
«Mujer, lucha por tu liberación y únete»
«Mujeres unidas jamás serán vencidas»
«Legalización del Movimiento Feminista»
«No queremos ser sólo un voto»

Consignas de campañas y acciones de denuncia.

Junto a este carácter innovador, atendieron también a herencias del pasado y rememoraciones, como la conmemoración del 8 de marzo como Día Internacional de la Mujer. De hecho, el 8 de marzo de 1977 fue declarado por el movimiento de mujeres en toda España como Día de Lucha Feminista. Además, cabe destacar la capacidad del movimiento feminista para crear espacios de encuentro y debate en toda la geografía española. Librerías o asociaciones se convirtieron en centros de reflexión y sociabilidad.

En 1977 se creó la Coordinadora Estatal de Organizaciones Feministas del Estado Español, impulsada por grupos de toda España para coordinar campañas públicas. Se trataba de articular sus demandas ante los cambios políticos y sociales que se estaban produciendo. Ello imprimía al movimiento feminista un marcado carácter político de lucha por la democracia y su interrelación con las culturas políticas antifranquistas.

Entre sus acciones, la Coordinadora elaboró un manifiesto de derechos elementales ante la convocatoria de las primeras elecciones generales en 1977, asistió a la apertura de la primera sesión del Congreso y llevó por escrito sus demandas a las diputadas electas. También participó del debate sobre el proyecto constitucional y presentó sus propuestas.

Amnistía para los actos considerados delictivos por una legislación que discrimina a la mujer y, por tanto, derogación de la misma. Derecho al ejercicio de una sexualidad libre. Desaparición de las discriminaciones por razón del sexo en la educación, el trabajo y en todos los órganos de gestión de la sociedad.

Coordinadora de Organizaciones Feministas del Estado Español: «Manifiesto de derechos elementales», *Vindicación Feminista* 12(1), junio de 1977.

En 1978, se derogó el delito de adulterio, y desapareció definitivamente de la legislación española. También se aprobó la Constitución hoy en día vigente, que recogió algunas de sus reivindicaciones. Sin embargo, el movimiento feminista lamentó que no constaran cuestiones sobre la situación laboral, los anticonceptivos, el aborto o el divorcio. Precisamente, las campañas prodivorcio y por la despenalización del aborto y los anticonceptivos iniciaron su máximo apogeo en 1979, coincidiendo con las elecciones generales.

Sobre el divorcio, las feministas elaboraron distintos proyectos de ley y realizaron una campaña estatal bajo el lema «Por un divorcio sin víctimas ni culpables, democrático, no discriminatorio para la mujer». Finalmente, el 7 de julio de 1981 se aprobó en España la Ley de Divorcio. No cumplió todas sus expectativas, pero sin la tenacidad del feminismo habría sido mucho más restrictiva.

Por su parte, las campañas por la legalización de los anticonceptivos y del aborto desafiaron a la España más tradicional y, de hecho, una parte de la sociedad se opuso. El movimiento feminista denunció y combatió activamente la legislación franquista en este punto. Promovió todo tipo de debates, difundió información sobre métodos anticonceptivos, exigió la creación de centros de planificación familiar en los barrios y denunció la alta peligrosidad de la situación para las chicas que decidían abortar.

Las detenciones y acusaciones por prácticas abortivas implicaron una campaña permanente por la despenalización que abarcó desde 1979 hasta 1983. Ante estas situaciones se convocaban concentraciones y encierros o se recogían firmas donde mujeres y hombres se inculpaban declarando «Yo también he abortado» o «Yo he colaborado voluntariamente al aborto». El caso más famoso fue el Proceso de Bilbao, con once acusadas de haber abortado. Este juicio se convirtió en un alegato por el derecho al aborto y las muestras de solidaridad y petición de amnistía se extendieron por toda España y en ámbitos internacionales.

En 1983, el PSOE dio a conocer su proyecto de ley para la despenalización del aborto. Se aprobó dos años después, en 1985, y consideraba únicamente tres supuestos para el aborto inducido: violación, malformación del feto o riesgo grave para la salud física o mental de la mujer. El movimiento feminista consideró que esta ley era insuficiente y restrictiva.

De manera paralela a estas campañas, a partir de 1979 se fue produciendo el repliegue y la ruptura del feminismo español, que culminó con la polarización entre las diferentes maneras de entender los feminismos. En la década de los ochenta, aprobada la Constitución y con las posteriores reformas legislativas, finalizó esta etapa

del movimiento feminista de la Transición como movimiento social aglutinador y con una agenda reivindicativa común.

En definitiva, los feminismos tuvieron un papel fundamental en el proceso de la construcción de la ciudadanía democrática tras el fin de la dictadura franquista, y supuso la recuperación de numerosos avances para las mujeres establecidos durante la Segunda República, pero yendo también más allá en la ampliación de derechos femeninos. Sin embargo, el relato de la Transición que predomina en la opinión pública y el ámbito educativo ignora o minimiza la contribución de las mujeres a este proceso. Muchas de sus reivindicaciones no estaban en las agendas de las élites políticas de aquellos momentos. Por ello, sin su perseverancia, la actual democracia española se hubiese gestado con una base mucho más tradicional para con las mujeres. Además, los feminismos de la Transición incidieron de manera fundamental en la transformación y redefinición de las relaciones de género y en las mentalidades. Comportamientos, valores y prácticas políticas, culturales, sociales y cotidianas hoy día percibidas como normales se lograron por la influencia del movimiento feminista de los años setenta.

PARA SABER MÁS

- AGUADO, Ana et al. (1994): *Textos para la historia de las mujeres en España*, Madrid, Cátedra.
- AGUADO, Ana y M.^a Dolores RAMOS (2002): *La modernización de España (1917-1939): cultura y vida cotidiana*, Madrid, Síntesis.
- AGUADO, Ana y Teresa ORTEGA (eds.) (2011): *Feminismos y antifeminismos: culturas políticas e identidades de género en la España del siglo XX*, València, Publicacions de la Universitat de València.
- CHACÓN, Francisco, Joan BESTARD y Ana AGUADO (dirs.) (2011): *Familias: historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)*, Madrid, Cátedra.
- FUERTES, Carlos y Vicenta VERDUGO (coords.) (2017): *Mujeres y represión franquista: una guía para su estudio en Valencia*, València, Publicacions de la Universitat de València.
- GONZÁLEZ Pilar, Carmen MARTÍNEZ y Pilar GUTIÉRREZ (eds.) (2009): *El movimiento feminista en España en los años 70*, Cátedra / Publicacions de la Universitat de València.

- LARUMBE, M.^a Ángeles (2004): *Las que dijeron no: palabra y acción del feminismo en la transición*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- MORANT, Isabel (dir.) (2006): *Del siglo XX a los umbrales del XXI*, Madrid, Cátedra (Historia de las mujeres en España y América Latina), vol. 4.
- MORENO, Mónica (2005): *Manifiestos feministas. Antología de textos del movimiento feminista español (1965-1985)*, Alicante, Universidad de Alicante.
- NASH, Mary (ed.) (2013): *Represión, resistencias, memoria: las mujeres bajo la dictadura franquista*, Granada, Comares.
- ORTEGA Teresa, Ana AGUADO y Elena HERNÁNDEZ (dirs.) (2019): *Mujeres, dones, mulleres, emakumeak: estudios sobre la historia de las mujeres y del género*, Madrid, Cátedra.
- PRIETO, Lucía (2018): *Mujer, moral y franquismo. Del velo al biquini*, Málaga, Universidad de Málaga.

* Las autoras forman parte del Grupo de Investigación de Excelencia Prometeo, Grup d'Estudis Històrics sobre les Transicions i la Democràcia (GEHTID, GVPROMETEO2020/050), y del grupo de investigación de la Universitat de València GIUV2013/060. Esta investigación, además, se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

La historia de España de 1931 a 1982 –Segunda República, Guerra Civil, Franquismo y Transición– puede entenderse como una historia «reciente» en tanto que se trata de un pasado que sigue presente, un pasado candente e incómodo para la sociedad española actual sobre el que la historiografía y la escuela tienen mucho que decir.

El presente estudio, elaborado por profesorado universitario y de secundaria, pretende favorecer la construcción escolar de una memoria democrática transversal desde el rigor y con un enfoque divulgativo. Por un lado, evidencia los problemas que presentan los libros de texto, teniendo en cuenta su centralidad en la construcción de imaginarios históricos entre las nuevas generaciones. Por otro, propone estrategias para una práctica docente crítica, al tiempo que facilita síntesis actualizadas y fuentes escritas sobre algunos de los aspectos más significativos de la España reciente que no se abordan de manera adecuada ni en los libros de texto ni en la formación docente.