

Diana Rocha Magalhães  
José Alves Dias  
Organizadores

MEMÓRIA COM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:  
DESAFIOS EMINENTES  
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2020



NAVEGANDO

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	1
Livia Diana Rocha Magalhães - José Alves Dias DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.1-2	
<b>CAPÍTULO 1</b>	3
<b>EL PASADO TRAUMÁTICO EN LA HISTORIA ESCOLAR ESPAÑOLA: LA PRESENCIA DE UNA AUSENCIA</b>	
Juan Mainier Baqué DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.3-18	
<b>CAPÍTULO 2</b>	19
<b>ENSINO MÉDIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: COERÇÃO REVESTIDA DE CONSENSO NO “ESTADO DE EXCEÇÃO”</b>	
Marise Nogueira Ramos DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.19-36	
<b>CAPÍTULO 3</b>	37
<b>AS OSCILAÇÕES EM TORNO DO CONCEITO DE TÉCNICA E DE TECNOLOGIA NA PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE</b>	
José Deribaldo Gomes dos Santos - Ellen Cristine dos Santos Ribeiro - Thiago Chaves Sabino DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.37-52	
<b>CAPÍTULO 4</b>	53
<b>A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA NA BAHIA: AS REFORMAS SUBORDINADAS AO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) NO GOVERNO CIVIL-MILITAR</b>	
Estácio Moreira da Silva - Livia Diana Rocha Magalhães DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.53-68	
<b>CAPÍTULO 5</b>	69
<b>MEMÓRIA E PRÁXIS DOCENTE: UM OLHAR SOBRE O CAMPUS SÃO JOÃO DOS PATOS – MA</b>	
Sandra Maria de Sousa Caminha - Livia Diana Rocha Magalhães DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.69-82	
<b>CAPÍTULO 6</b>	83
<b>CINQUENTA ANOS DE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL CONFLITOS E DESAFIOS</b>	
Paolo Nosella DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.83-96	
<b>CAPÍTULO 7</b>	97
<b>EMERGÊNCIA DE EMOÇÃO E COGNIÇÃO EM DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Mary de Andrade Arapiraca - Gilmária Ribeiro da Cunha DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.97-116	
<b>CAPÍTULO 8</b>	117
<b>DESAFIANDO A BAIONETA CALADA: AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A REBELDIA ESTUDANTIL NAS RUAS DE SALVADOR - BAHIA (1965 - 1968)</b>	
José Alves Dias DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.117-128	

# CAPÍTULO 1

## EL PASADO TRAUMÁTICO EN LA HISTORIA ESCOLAR ESPAÑOLA: LA PRESENCIA DE UNA AUSENCIA<sup>1</sup>

Juan Mainer Baqué  
Doctor en Historia y Catedrático de Educación Secundaria  
Coordinador de la Federación Icaria (FEDICARIA, ES)  
juanmainer@gmail.com

Comenzaré este texto situando el lugar y el punto de vista desde el que escribo. Para este fin, me limitaré a traer a colación un texto del recientemente fallecido historiador catalán Josep Fontana que utilizaré a modo de invocación y, si se me permite, modesto homenaje a su memoria. Recordaba Fontana en una de sus obras más significativas:

Sólo cuando hayamos destruido el viejo mecanismo de relojería podremos volver a situar las piezas de otro modo, explicando la evolución de las sociedades humanas sin hacer de tal explicación un sortilegio adormecedor: una profecía desmovilizadora. La más urgente de las tareas que tenemos por delante los historiadores es la de repensar y enseñar de otra manera la historia del capitalismo, no como una fase en el desarrollo de las fuerzas productivas, sino como una etapa en el desarrollo de las formas de explotación, de modo que nos ayude a entenderlo mejor y a combatirlo más eficazmente, para reemplazarlo por formas de organización social más justas y más libres, que garanticen una mejor satisfacción de las necesidades colectivas de la humanidad. Así la historia dejará de ser un conocimiento libresco para recuperar la función de herramienta para la construcción del futuro (FONTANA, 1982, p. 263).

Hay en este fragmento, que suscribo íntegramente, toda una declaración de intenciones acerca de lo que debería ser no sólo el oficio del historiador crítico sino también la función primordial de la enseñanza de la historia en el momento presente. Quienes nos dedicamos (o nos hemos dedicado) a la enseñanza, y en especial a la de las ciencias sociales, tenemos un papel importante que desempeñar. Por grande que sea nuestro desconcierto y radical nuestra desafección con el *totalcapitalismo* que gobierna el planeta, sumiendo a sus criaturas en un profundo desasosiego, sabemos que nuestra obligación es contribuir, humildemente, a mantener viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar, mientras, entre todos y todas, reconstruimos horizontes para una nueva esperanza y evitamos que, con la excusa del fin de la historia, lo que se frene de verdad sean nuestras posibilidades de cambiar el presente y construir un futuro mejor. Así, todo lo que expondré a continuación se nutre y

---

<sup>1</sup>El presente texto se construye a partir de la intervención oral que se produjo en el VIII Encuentro Transfronterizo de la Memoria Histórica y Democrática celebrado en Oloron-St.Marie (Francia) en octubre de 2018.

adquiere sentido en el marco de esa concepción de la historia y de su enseñanza.

## CRÓNICA DE UN FRACASO

En relación con esto, la primera tesis que defenderé podría resumirse así: el sistema educativo español de nuestra democracia ha cosechado un fracaso rotundo y sin paliativos a la hora de proporcionar a sus jóvenes un conocimiento mínimo y riguroso sobre el pasado traumático reciente español. En efecto, el lapso 1931-1982 – segunda república-guerra-dictadura-transición –, ha sido sistemática y concienzudamente preterido de la formación histórica escolar de millones de jóvenes que han ido incorporándose a la vida cívica activa a lo largo de los últimos cuarenta años. El sistema escolar ha fracasado estrepitosamente en la tarea (deber) de construir una conciencia histórica crítica y democrática en la ciudadanía: una tarea que pasa, en primerísimo lugar, por el conocimiento y explicación de los hechos y procesos de nuestro reciente pasado traumático.

En puridad, más de la mitad de los y las jóvenes que cumplan 18 años en los próximos meses – mayoría legal para votar y tomar decisiones como ciudadanos – habrán recibido a lo largo de su periplo escolar una información superficial, factual y absolutamente convencional, simplificadora y acomodaticia, acerca del periodo republicano o de la guerra, y prácticamente ninguna sobre la dictadura franquista y la transición democrática; episodios fundamentales que han marcado (y siguen marcando) la vida de al menos tres generaciones de españoles. Esto constituye un gravísimo y preocupante déficit democrático cuyas consecuencias mantienen más relación con ciertos comportamientos sociales de lo que suele pensarse. Como viene afirmando el historiador Fernando Hernández (2016a), uno de los profesionales que con mayor acierto ha dedicado páginas a estos temas, ¿se imaginan que alguien que terminara una formación técnico-profesional en la especialidad de fontanería terminara sus estudios sin haber aprendido mínimos rudimentos de soldadura? ¿Acaso lo que es malo para eso que ahora llaman “empleabilidad”, estúpido vocablo que ha pasado sin mayor quebranto al léxico habitual de la psicopedagogía neoliberal..., no lo es para el ejercicio de la ciudadanía?

Desde finales de los años 90, existen diversos estudios de campo, a través de encuestas realizadas entre estudiantes de los últimos cursos de bachillerato y primeros de universidad, que acreditan la afirmación anterior y llaman la atención sobre las grandes carencias de nuestra memoria colectiva. En uno de 1999 realizado en Extremadura un 8% de los encuestados no sabía que en España había existido una guerra civil y más de un 15% pensaban que Franco había llegado al poder mediante unas elecciones. Al respecto, el propio Fernando Hernández llevó a cabo una pesquisa con un centenar de estudiantes universitarios del último curso del grado de Maestro de la Complutense madrileña durante el curso 2013/2014, con el propósito de averiguar el nivel de conocimientos sobre hechos, procesos, personajes de la historia de España en los últimos 80 años, con resultados asaz desoladores: un 30% decía desconocer cuántos años había estado Franco en el poder, casi un 72% declaraba no conocer qué era el “Proce-

so 1001”, un 79'5% no sabía en qué año se produjeron las últimas ejecuciones en España (casi un 40% desconocía siquiera que las hubiera habido) y 8 de cada 10 ignoraban la existencia de Dolores Ibarruri, José Antonio Primo de Rivera, Juan Negrín o el General Mola... En todo caso, quizá lo más relevante del estudio consistía en comprobar la pobre y escasa formación que habían recibido estos estudiantes en su paso por el sistema escolar y, en lacerante contraste, el elevado grado de interés que, según sus propias declaraciones, les despertaba el periodo 1931-1982 de la historia contemporánea española. (ver Tabla 1).

**Tabla 1** – Nivel de conocimientos de estudiantes universitarios

PREGUNTAS	RESPUESTAS	%
¿Trabajaron en 4º de ESO contenidos relativos al periodo 1931-actualidad?	Sí	27%
	No	73%
¿Cómo trabajaron esos contenidos?	Deprisa y superficialmente	28,4%
	Con el libro de texto únicamente	68%
	Con Internet y recursos audiovisuales	19%
¿Cuántos años gobernó Franco?	Menos de 30 años	30%
¿La sublevación del 18 de julio estuvo justificada?	Sí	30%
¿Qué fue el Maquis?	Lo ignoro	45%
¿En qué consistió el Proceso 1001?	Lo ignoro	71,6%
¿Quién fue Marcelino Camacho?	Lo ignoro	97%
¿Cuál es tu interés por estos temas?	Alto o muy alto	79,5%

Fuente: HERNÁNDEZ (2014, 2016a).

Lo más inquietante consiste en conocer las valoraciones e interpretaciones, más allá de la ignorancia e interés acerca de estos temas, que manejan los jóvenes estudiantes, expresión inequívoca de la conciencia histórica y política instalada entre buena parte del alumnado español de secundaria y universidad. En el fondo, los alumnos vienen a reproducir un estado de con(s)ciencia histórica que no difiere demasiado de lo que podríamos considerar ideología dominante de una mayoría social española: complacencia con el presente (democrático) y tolerante tibieza a la hora de juzgar un pasado, desmemoriado, sobre el que se proyecta una mirada despolitizada y despreocupada que termina por admitir que, al fin y al cabo, también la dictadura que se impuso con la contienda “tuvo cosas buenas y malas para España”. Un verdadero y pétreo bloque social – al que también pertenece el profesorado, no se olvide – que se cementa en el franquismo, se construye durante la transición y se consagra en los años de la

social-tecnocracia de los gobiernos del PSOE de Felipe González (1982-1996), articulándose alrededor del “sentido común” y de una cultura democrática de muy baja intensidad. Todo confirma la idea de que el sustrato ideológico sobre el que se asienta la conciencia histórica de la ciudadanía española acerca de su pasado traumático es un trasunto transgeneracional y que las opiniones de la juventud se corresponden más con un estado sociocultural generalizado que con un criterio de edad – y es que la juventud no deja de ser una “categoría inventada socialmente y difundida al tiempo que se extiende la escolarización de masas” (CUESTA, 2007, p. 139).

## **PROBLEMAS DE FONDO: SISTEMA ESCOLAR Y FORMACIÓN HISTÓRICA; NADA ES LO QUE PARECE**

En relación con esto, conviene insistir en que la escuela, el sistema escolar, en modo alguno es el único lugar donde se forja la “conciencia histórica”. El contexto familiar y social, por no hablar de la literatura, el cine, la televisión, el fútbol..., son grandes agentes de conformación de la conciencia histórica y tampoco son ajenos, en absoluto, ni al maniqueísmo ni a la simplificación, ni a los cánones interpretativos hegemónicos... La escuela no es responsable de todo y por supuesto ni los programas y planes de estudio (currícula) ni los libros de texto, como algunos opinadores parecen dar a entender, son los únicos – ni siquiera los principales – responsables de las profundas carencias de la memoria democrática en nuestro país; del llamado “embudo del olvido” o “pacto de silencio”. El fondo del problema tiene mucho más que ver con la forma en que se cimentó y edificó nuestra actual democracia. El recuerdo de la guerra española en las aulas de Historia no es sólo un problema de memoria o de ignorancia, como si el recuerdo de un asunto colectivo traumático no tuviera que ver con el posicionamiento y el punto de vista de las generaciones coetáneas y posteriores – en las que también, por cierto, estamos encarnados los y las profesoras. Dicho con claridad: la hipotética inclusión de una asignatura de memoria histórica de la guerra civil, pongamos por caso, no garantizaría *per se* la difusión de una memoria de los vencidos.

Además, convendría no olvidar nunca que la institución escolar no está pensada ni programada para construir y propagar memorias contrahegemónicas sino precisamente para imponer, reproducir y difundir relatos hegemónicos. Me serviré de un ejemplo: con frecuencia se alude a la “equidistancia” para “interpretar” la guerra civil como un punto de partida juicioso y deseable, como una suerte de justo medio garante de neutralidad y objetividad... El problema es que a menudo parece olvidarse que equidistancia no es ni lavarse las manos, ni repartir equitativamente “culpas y responsabilidades”, ni, por supuesto, apedrear al contrario. Ser equidistante es buscar la verdad, apartarse de la prisa en las respuestas, prestarse a dialogar y a meditar lo que se dice; cuando se trata, en fin, de víctimas y victimarios, ser equidistante consiste en identificar con rigor a las víctimas y señalar a los verdugos; las víctimas pueden cometer actos de violencia (sobre todo cuando un golpe de Estado desmantela el orden público), pero

nunca deben ser confundidas con los verdugos. La idea de que en la matanza de la guerra española tuvieron la misma responsabilidad los dos bandos (militares golpistas apoyados por oligarquías burocráticas y por Estados extranjeros que lideraron una guerra de exterminio y defensores de una república legítima) es una mentira burda, no un acto de equidistancia. Fin del ejemplo.

A veces se nos olvida también que la institución escolar – la escuela que conocemos – forma parte de un sistema – el capitalista – y que como la fábrica, el hospital, el psiquiátrico o el presidio, obedece a una lógica y responde a unas funciones sociales muy específicas y precisas que, entre otras cosas, aportan sentido y justifican la existencia de las disciplinas o asignaturas que allí se imparten – la Historia es una de ellas –. El desarrollo en profundidad de estas y otras consideraciones podría llevarnos muy lejos<sup>2</sup> y posiblemente no sea este el lugar para abordarlas. En cualquier caso, consciente de su importancia, dejaré apuntados algunos argumentos en trazo grueso con la esperanza de que ayuden a situar, enriquecer y problematizar el tema que aquí nos ocupa:

a) Las asignaturas o disciplinas del currículum son construcciones socioculturales contingentes (históricas), muy duraderas y resistentes al cambio. En particular, la Historia – y su inseparable ancila, la Geografía – es una de las disciplinas más antiguas y su presencia en el currículum español de la enseñanza secundaria – de forma más o menos contemporánea al resto de los países de la Europa occidental – data de la primera mitad del siglo XIX, momento en que se produce la construcción jurídica del sistema escolar en el contexto del triunfo de la revolución liberal burguesa. En la enseñanza primaria española su presencia en los planes de estudio no se produjo hasta comienzos del siglo XX. Las disciplinas escolares son construcciones socialmente interesadas y en absoluto neutras. La cultura que se transmite en la escuela – el currículum escolar – es una “cultura de clase”, pensada para reproducir social y culturalmente lo existente. Como tales, las disciplinas escolares poseen un marcado carácter de clase, género y etnia; son un saber-poder y constituyen, en términos foucaultianos, un auténtico régimen de verdad.

b) Las asignaturas o disciplinas escolares son construcciones originales inventadas en y para el contexto escolar. Así pues, pese a lo que suele pensarse su existencia precede a la ciencia (histórica, geográfica, etc.) de la que, erróneamente, se supone que surge y deriva. En particular, la historia escolar – el conocimiento escolar de la Historia –, no es un subproducto emanado de la “ciencia histórica”, ni es su “miniaturización”, ni tampoco una suerte de “transposición didáctica” del saber científico, como pretende la ciencia pedagógica y la expertocracia de los didactas. Por razones obvias, que tienen que ver fundamentalmente con su contexto de producción y reproducción, la historia escolar es “otra” cosa: un

---

<sup>2</sup> Al respecto pueden consultarse con provecho Cuesta (1997, 2005) y Mainer (2007). Una reflexión reciente y atinada, realizada a partir de la práctica docente, en Sergi Sánchez y otros (2019). En Francia, la historiadora y didacta Suzanne Citron (2017), fallecida en 2018, también ha escrito al respecto páginas de gran interés, junto a Laurence De Cock y otras autoras en el marco del sugerente colectivo de pensamiento crítico *Aggiornamento histoire-geographie*. Ver De Cock y Picard (2009) y De Cock (2017). Recomiendo asimismo visitar el sitio web del citado colectivo: <https://aggiornamento.hypotheses.org/qui-somme-nous>.

producto genuino y original surgido en el contexto institucional de los sistemas educativos.

c) Pese al tiempo transcurrido – casi doscientos años – y a la sucesión de leyes y reglamentos educativos, la práctica cotidiana y reglamentada de la enseñanza de las disciplinas escolares ha respondido a una codificación muy precisa y resistente a los cambios – *código disciplinar*<sup>3</sup> –, que en el caso de la historia escolar ha venido proyectando una mirada sobre el pasado español marcada por altas dosis de arcaísmo – devenir histórico como continuidad y progreso –; elitismo – importancia de las elites, eurocentrismo, androcentrismo... –; nacionalismo – la nación, llámese como se quiera, como sujeto fundamental de la historia –; memorismo y enciclopedismo – el pasado como certeza indiscutible y como un conjunto de hechos incontrovertibles y dignos de rememoración –.

A partir de las ideas expuestas quizá estemos en mejores condiciones de empezar a entender por qué la escuela no puede dar, al menos de manera espontánea y natural, aquello para lo que nunca fue pensada ni concebida. Porque, en el fondo, se han preguntado alguna vez, ¿qué se aprende realmente en la clase de Historia?, ¿qué discursos y argumentos reciben e incorporan nuestros alumnos y alumnas a su conciencia histórica tras su paso por las clases de Historia en el sistema escolar? Aventuro que algo muy semejante a esto:

- Que el pasado existe *per se*, cual certeza, cual depósito de hechos incontrovertibles y “objetivos”..., y lo podemos “estudiar”.
- Que el pasado se memoriza pero no hace falta comprenderlo.
- Que la historia es progreso, el progreso es crecimiento y que el progreso es siempre bueno. Visión teleológica...
- Que historia y memoria son dos cosas diferentes. Que la historia y la ideología no casan bien...
- Que el pasado es la historia de las naciones y de la gente importante, que tiene poder. En todo caso es, además, la historia de los mercados.
- Que la historia poco o nada tiene que ver con los territorios, las sociedades humanas, los ecosistemas, las culturas, las relaciones entre los géneros, los rebeldes, los marginados, los fronterizos, los sin tierra, los “nadies”, los de abajo, etc....
- Que la violencia es necesaria (incluso buena) cuando la ejercen los que mandan; y mala en todos los demás casos.
- Que para el progreso de las sociedades humanas, la “conflictividad” es negativa —las revueltas sociales, particularmente— y la “estabilidad” positiva.
- \*Que vivimos en el mejor de los mundos posibles y que hay que portarse bien: es decir, pensar y hacer “lo que es debido”....

---

<sup>3</sup>El estudioso, compañero de Fedicaria, y pionero de estos enfoques en España, Raimundo Cuesta (1997) define *código disciplinar* como el conjunto, ciertamente inextricable, de ideas, valores, discursos, reglamentaciones, rutinas y prácticas dominantes en la enseñanza de las disciplinas dentro del marco escolar.



Todo esto refuerza la segunda tesis que quiero defender aquí: discutir y relativizar la importancia que suele concederse a las leyes educativas – currículo prescrito o planes de estudio – y a los libros de texto, e introducir, a modo de inventario, otros elementos de la “cultura escolar” que, pese a ser incluso más decisivos, con frecuencia se omiten en este tipo de debates sobre la historia que se enseña y aprende en la escuela. Tales como la idiosincrasia socioprofesional y el desempeño del profesorado, la disposición de los tiempos y espacios escolares, de las prácticas y rutinas pedagógicas, el crucial valor atribuido a los exámenes, etc., etc. Cambiar las leyes y reglamentos, mejorar los manuales escolares o incluso actualizar científicamente los currícula..., puede ser conveniente o incluso necesario, pero en absoluto suficiente para dar cabida en nuestras escuelas a una auténtica *didáctica crítica* de la memoria que impugne el *código disciplinar* hegemónico (CUESTA *et al.*, 2005). No nos engañemos.

Llegados a este punto, recuperemos el tema que nos ocupa en estas páginas, referido al llamado pasado traumático español (1931-1982), pasando al análisis de su presencia en los actuales planes de estudio así como su tratamiento en los manuales escolares.

## **EL PASADO TRAUMÁTICO EN EL CURRÍCULO OFICIAL Y EN LOS TEXTOS ESCOLARES ESPAÑOLES**

Si los años 70, especialmente a partir de su segunda mitad para el caso español, supusieron una cierta crisis de identidad para la historia escolar que se manifestó en cambios discursivos profundos en la “historia regulada” (no tanto en la “historia enseñada”), los noventa trajeron, como en tantas asuntos, el cierre definitivo de un ciclo y plantearon, de la mano de la llamada “revolución neocon”, la apertura de un escenario muy distinto. Así pues, para entender lo que hoy acontece, conviene tener presente, el *remake* nacionalista y el auténtico “re-disciplinazo”, si se me permite la expresión, que han venido padeciendo los currícula de Ciencias Sociales (Historia y Geografía) en todos los países de la Unión Europea, también de Latinoamérica, desde mediados de los 90. Todo ello de la mano de la contrarrevolución conservadora, el desprecio del pensamiento crítico y el rampante triunfo de la mercantilización y privatización de los bienes culturales así como del implacable neoliberalismo que ha venido orientando las políticas educativas en todos los Estados del totalcapitalismo global. Por lo que hace al caso español, la entrada en vigor de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en 2013, ha sido, por el momento, el último eslabón de una cadena de disposiciones y regulaciones destinadas a reforzar el canon más clásico y retrógrado del vetusto código disciplinar de nuestra historia escolar<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> El aludido “disciplinazo” comenzó en España de la mano de la funesta Ministra de Educación Esperanza Aguirre (1996-1999) y del no menos infausto “Informe sobre los textos y cursos de Historia en los centros de Enseñanza Media” que, por encargo suyo, hizo público la Real Academia de la Historia (RAH) en 2000. Allí se fragua y reformula un “retorno” a la versión más tradicional del código disciplinar de la Historia regulada que se ha venido imponiendo, sin resistencias remarquables, en todas las disposiciones legales al uso dictadas por los sucesivos gobiernos del turno (PP-PSOE) hasta el momento presente.

En la España actual, un estudiante termina su escolarización obligatoria a los 16 años, habiendo cursado 4º curso de Educación Secundaria, sin haber tenido ocasión de asistir en clase de Historia a una explicación sosegada de la historia de su país entre 1931 y 1982. Tras una enseñanza Primaria (6-12 años) en la que las referencias al periodo son prácticamente inexistentes – en todo caso anecdóticas (BEL; COLOMER, 2017; LÓPEZ FACAL, 2014) –, no es hasta 4º de Secundaria cuando el alumnado se encuentra ante una asignatura de Historia contemporánea universal y de España que abarca desde el siglo XVIII hasta la actualidad, en la que tendrá que dar cuenta de 6 “estándares de aprendizaje evaluables” (jde un total de 55!) referidos específicamente a la II República, Guerra Civil, Franquismo y Transición. Si se tiene en cuenta que aproximadamente un 20% del alumnado español no llega a cursar 4º de ESO como tal y que la mencionada y enciclopédica materia dispone de tres horas lectivas a la semana para su desarrollo, un cálculo optimista permite aventurar que 7 de cada 10 españoles y españolas alcanzan su mayoría de edad laboral y penal, establecida en los 16 años, habiendo dedicado ocho o nueve horas de sus diez-trece años de escolarización obligatoria a conocer y reflexionar sobre el pasado traumático de su país... Sobran comentarios.

Otrosí, resulta también muy instructivo analizar con cierto detenimiento el actual currículo oficial de la asignatura de Historia de España de 2º de bachillerato; también obligatoria y troncal para todo el alumnado, sea cual sea la modalidad de bachillerato que cursare. Sin duda el curriculum de esta materia – inicialmente centrado exclusivamente en el periodo de la historia contemporánea – fue uno de los que de forma más drástica se vio afectado y alterado como consecuencia de una significativa contra-reforma curricular habida tras aquella esperpéntica querrela pública sobre la enseñanza de las humanidades (y de la Historia en particular) que, como vimos, se produjo en 2000 a instancias de la RAH, el Partido Popular y una peculiar alianza de académicos, todólogos y políticos de diversa procedencia. Desde 2001 hasta hoy el currículo de esta materia ha preterido de forma sistemática los contenidos sobre nuestro pasado reciente, como fácilmente puede deducirse de la observación minuciosa del texto legal y, en particular de los “bloques de contenido” y de su presencia porcentual en la prueba de Acceso a la Universidad (ver Tabla 2).

**Tabla 2** – Bloques de contenido y su presencia porcentual en la prueba de Acceso a la Universidad.

BLOQUES DE CONTENIDO	PERIODOS QUE COMPRENDEN	% ASIGNADO
Bloques 1 y 2	Prehistoria, Historia Antigua y Media	20%
Bloques 3 y 4	Edad Moderna	20%
Bloques 5, 6, 7, 8 y 9 (1788-1931)	Edad Contemporánea 35%	

continúa...

**Tabla 2** – Bloques de contenido y su presencia porcentual en la prueba de Acceso a la Universidad.

conclusión

Bloque 10	II República y Guerra Civil	10%
Bloque 11	Dictadura franquista	} 15%
Bloque 12	Normalización democrática e integración en Europa	

Fuente: Elaboración propia a partir de la Orden MECD,42/2018 de 25 de enero (BOE 26 de enero de 2018).

Como puede fácilmente observarse, el pasado reciente español ocupa únicamente el 25% de la materia de examen de Historia de España del curso de 2º de bachillerato. Teniendo en cuenta que el número de periodos u horas lectivas en este curso no supera los setenta y cinco (incluyendo las dedicadas a examinar al alumnado), un docente probo y respetuoso con la norma difícilmente podrá dedicar más de quince sesiones de clase a desarrollar / trabajar con sus pupilos los bloques 10, 11 y 12 – con sus correspondientes veintisiete “estándares evaluables” – que son objeto de nuestro interés aquí.

Más allá de la presencia, llamémosle cuantitativa, del pasado traumático en la única asignatura del currículo oficial que lleva por título Historia de España, interesaría también entrar con bisturí a analizar críticamente los enunciados de esos “estándares evaluables” – 27 en total – en que, como he anunciado, se desglosan los tres “bloques” de contenido a los que vengo refiriéndome. La lectura sosegada de los mismos, permite distinguir con claridad las trazas de una interpretación, científicamente endeble y discutible en muchos puntos, que remite al canon del llamado *nuevo revisionismo* historiográfico – liderado por el hispanista yanqui Stanley G. Payne –, que bajo la apariencia de neutralidad científica y un declarado menosprecio de la “historia estructural y de clase”, contribuye a remozar tesis más retrógradas y legitimadoras del golpe de Estado que terminó con la democracia republicana así como la idealización del “espíritu” de la transición, del consenso en torno a la actual Monarquía borbónica en el marco de un absoluto desprecio por la Memoria Histórica (ROBLEDO, 2015).

En todo caso, enseguida tendremos ocasión de referir con alguna precisión las líneas maestras del canon historiográfico que allí se reproduce, cuando exploremos el tratamiento que presenta el pasado traumático español en la inmensa mayoría de los manuales escolares españoles de Historia para los cursos de 4º de ESO y 2º de Bachillerato<sup>5</sup>.

El tema de la producción, distribución y consumo de los libros de texto,

<sup>5</sup> La literatura sobre el tratamiento de la contemporaneidad reciente española en los textos escolares empieza a ser tan amplia como desigual en su calidad y propósitos. Entre los autores pioneros, caben destacar los trabajos de Valls (2009); estudios rigurosos sobre la manualística reciente pueden encontrarse, además de los ya citados trabajos de Fernando Hernández, en Marcos (2013), Díez Gutiérrez (2014), González Cortés (2014), o Fuertes Muñoz (2018). Aportaciones de cierto interés sobre el mismo tema pueden hallarse en Gómez Bravo y Pallol (2015).

así como su papel en la producción y reproducción de prácticas y rutinas pedagógicas en el marco escolar, constituyen facetas muy relevantes para discernir el funcionamiento del código disciplinar de las materias escolares<sup>6</sup>. No es este el lugar para profundizar en estos asuntos, pero, a título de inventario, cabría formular algunas preguntas de calado en relación a los manuales de la historia escolar. Por ejemplo: ¿qué concepto de historia y de memoria se transmite en los textos escolares?, ¿por qué domina una mirada factual, aproblemática, hipotéticamente equidistante, teleológica sobre el pasado traumático?, ¿por qué en los textos de Historia se alude siempre al presente como punto de llegada y nunca como punto de partida, impidiendo así la articulación de un diálogo con el pasado desde los problemas del presente?, ¿cómo contribuyen los textos a la organización, control y construcción de sentido de la sesión de clase?, ¿cómo contribuyen los textos a fijar y cosificar el conocimiento con vistas a la práctica de los rituales examinatorios?

Si la evaluación (el examen), es el crisol de la ideología neoliberal en la escuela, lugar donde se reflejan sus principios y se forjan los discursos que proporcionan legitimidad al sistema educativo – y por derivación al rol docente –, el libro de texto constituiría una suerte de cadena de montaje, un dispositivo perfectamente diseñado y pensado para gobernar el orden del aula, para controlar y pautar los tiempos y someter los cuerpos a la lógica del trabajo escolar en el espacio del aula (MAINER, 2002; MERCHÁN, 2005). A modo de auténtico “manual de instrucciones”, el libro de texto dicta el hacer en clase y al mismo tiempo selecciona el conocimiento “valioso” que merece ser aprendido y, por tanto, objeto de examen y comprobación-evaluación. De suerte que el libro de texto hace presentes en el aula al Estado y al Mercado, los dos agentes principales de recontextualización de un currículo que no son ajenos, sino todo lo contrario, a la reproducción social y cultural (ideológica) del capitalismo.

En el marco descrito, no extrañará comprobar que el tratamiento del pasado traumático español en los manuales escolares se consagre a reproducir un relato que, como ya hemos anunciado al hablar del currículo oficial, tiene más de construcción del olvido y de promover una suerte de tabula rasa, que de reflexión ponderada y rigurosa sobre nuestro el periodo 1931-1982<sup>7</sup>. La permanente elusión y omisión – cuando no abierta tergiversación – de las aristas más conflictivas del pasado constituyen un modo, ciertamente artero, de mutarlo en algo racionalmente inexplicable que termina por preterirlo a mayor gloria de un presente que, *sine ira et sine studio*, queda preso de un futuro embelesado en su propio relato de modernidad irrefrenable. El olvido, sin “complejos” ni espacio

---

<sup>6</sup>La historiografía educativa se ha venido aproximando al estudio de este auténtico artefacto cultural – el manual escolar –, posando tres tipos de mirada sobre el asunto: la que atiende específicamente a su contenido y carga científico-ideológica; la que persigue elucidar sus usos en el aula; la que pone el acento en los contextos de producción y en la lógica mercantil de su distribución. Nosotros transitaremos aquí únicamente por la primera de ellas, siempre en relación con el tema que nos ocupa, pero sin por ello olvidar que estamos hablando de dispositivos que desempeñan un papel determinante en las relaciones de saber - poder dentro del marco escolar y en el proyecto de escolarización.

<sup>7</sup>En este sentido, mi juicio se distancia un tanto de cierta interpretación hegemónica en los análisis surgidos, bien del campo de los historiadores de la educación, bien de la didáctica de las ciencias sociales; como muestra, puede consultarse el texto de González Delgado (2015) o el reciente libro Gómez y Miralles (2017).

para la “revancha” – este parece ser el mensaje –; es el precio que la sociedad española libremente ha devengado para asegurarse un futuro de progreso, bienestar y convivencia. El olvido deliberado del pasado traumático forma parte de *la estructura del sentir* – con permiso de Raymond Williams – de buena parte de la sociedad española actual: en cierto modo, no solo permea como dijimos la conciencia histórica “oficial”, sino que informa sus ideas y sus leyes, conforma sus anhelos y experiencias vitales, y deposita sedimentos de larga data que son más o menos visibles en todas sus producciones culturales. De ahí que no sea en absoluto baladí explorar el particular relato canónico del olvido que los manuales de la historia escolar reproducen, para estar en condiciones de apreciar su contribución a la construcción de la conciencia histórica de la juventud española. Para ello, eludiré entrar en detalles sobre las omisiones, silencios, tergiversaciones y errores que con mayor frecuencia se reproducen en ellos, y únicamente tomaré en consideración el tracto y la lógica temporal que dota de sentido a la presentación del periodo que nos ocupa.

El relato se organiza sobre la base de una periodización comúnmente aceptada que viene dada por el propio currículo oficial y que, como cualquier otra, es una construcción deliberada e intencional. Como tal, no solo desvela y revela una interpretación del pasado, sino que proyecta una concepción determinada del presente. La cronología adoptada por la casi totalidad de los textos disponibles en el mercado en la presentación de sus lecciones o “unidades didácticas”, constituye una pieza clave en aras a la correcta transmisión del canon y, por tanto, toda una declaración de intenciones:

\*Segunda República y Guerra Civil (1931-1939)

\*El Franquismo (con una subdivisión marcada):

-El periodo autárquico (1939-1959)

-El desarrollismo (1959-1975)

\*La Transición Democrática (1975-1982)

\*Normalización democrática e integración en Europa

De esta guisa, la Segunda República queda ligada al estallido de la Guerra, cual “preámbulo” indefectible de la tragedia. Una República que condujo, persiguiendo un fatum más o menos explícito, a la guerra y al enfrentamiento. Una guerra, que se apresura a catalogar, sin reserva ni matiz alguno, como “civil”, en tanto que conviene subrayar su carácter de locura fratricida y colectiva, secuela de una suerte de código genético cainita y de una irrefrenable pulsión homicida, que labora en pro de mantener la conocida teoría del “empate moral”, “equidistancia” o “equi-violencia”: ambos bandos fueron culpables y responsables de un clima de violencia feroz.

Una dictadura, por su parte, que se desgaja por completo de la guerra y queda encapsulado en su propia temporalidad y ajeno a su origen, que no fue otro que el conflicto bélico. Además, un franquismo que queda escindido en dos subperiodos, que, no por casualidad, toman como criterio diferenciador el marco macroeconómico subyaciendo, sin pudor alguno, el primado de una me-

zquina racionalidad instrumental de la mano de las teorías de la modernización que tanto han contribuido a blanquear la infamias del capitalismo. Así, todo parece indicar que este franquismo no fue tan nefasto, toda vez que, desde los años sesenta, una parte de sus elites modernizadoras, estaban haciendo posible el postrar milagro de la Transición.

Una Transición que en modo alguno es analizada como un proceso histórico de cambio político abierto, incierto, violento y complejo, en virtud de la presencia de diversidad de proyectos y actores legítimos, sino que, directamente adjetivada como “democrática”, pasa a ser contemplada y valorada exclusivamente en función de sus exitosos resultados. En este contexto se explica que el franquismo sea designado de forma obscena en algunos textos como “el régimen anterior” o, incluso, “el periodo predemocrático”.

Con todo, la Transición queda desgajada del franquismo, dando a entender que la genealogía de nuestra democracia es el fruto maduro de la superación de un “régimen autoritario”, obviando continuidades, inercias, contradicciones y conflictos propios de un proceso histórico complejo. En cualquier caso, la auténtica construcción de sentido de todo este lapso temporal – una periodización exitosa, con final feliz... –, exhibe todo su potencial explicativo en la exaltación del presente: la España normalizada, plenamente democrática, integrada en Europa, décima potencia económica mundial y actor internacional relevante en el escenario planetario de la globalización.

En buena medida, como afirma Hernández (2016a), el relato expuesto no deja de ser un trasunto actualizado de aquel otro “canon de hierro”, de larguísima data, que nacido de las entrañas del franquismo en 1939, durante tanto tiempo impregnó el discurso social sobre nuestro pasado. Un canon que, a la vista del éxito del “nuevo” revisionismo historiográfico (ya comentado en páginas anteriores), ni las sucesivas amnesias acumuladas desde 1975, por supuesto, ni las tibias e insuficientes políticas públicas de memoria recientemente desarrolladas, han conseguido debelar ni tan siquiera, al parecer, desterrar de la manualística escolar en lo que llevamos de siglo. Una situación que, sin duda, se compadece muy mal con todo el esfuerzo y el trabajo serio y riguroso realizado tanto en el campo de la historiografía científicamente informada como en el espacio social de las asociaciones y foros memorialistas.

## **PARA CONCLUIR**

Me gustaría terminar recordando algunas ideas ya dichas a fin de avivar el debate y orientar algunas propuestas urgentes que nos permitan revertir el panorama, bastante sombrío, que he esbozado aquí.

Sobre el currículo oficial. Conviene situar adecuadamente la perspectiva sin olvidar discernir entre lo que es un currículo de historia —un dispositivo híbrido, producto de la intervención compleja de poderes y saberes diversos que participan en su definición y recontextualización, por otro, un instrumento de regulación y control de las prácticas pedagógicas y de los docentes— y su alcance e influencia real sobre la construcción de la conciencia histórica de la ciu-

dadanía. El asunto tiene la importancia que tiene: ni más, ni menos. Otro asunto colateral, con el que además mantengo un palmario desacuerdo, sería considerar si corresponde al Estado, y en particular a las administraciones educativas, la imposición, vía currículo oficial, de una forma de interpretación determinada acerca del pasado traumático reciente. Bajo mi punto de vista, lo importante es que el currículo sea absolutamente básico, parco en contenido y lo más abierto, flexible y democrático que sea posible; es decir, justamente lo contrario de lo que tenemos, programas enciclopédicos, rígidos, memorísticos, acumulativos, teleológicos, dogmáticos, orientados fundamentalmente a la preparación de exámenes... A partir de ahí, a las administraciones y a los gobiernos hay que exigirles que se comprometan a impulsar *políticas públicas de desarrollo curricular* en el marco de nuevas políticas de la cultura realmente democráticas: unas políticas en las que, también, sea posible trabajar con propuestas curriculares y/o programaciones alternativas..., contra el Estado y contra el Mercado (CUESTA; MAINER; MATEOS; 2009). En este sentido, uno de los propósitos imprescindibles e ineludibles que corresponden a las administraciones públicas (incluyo, obviamente, a la Universidad) es la incorporación del conocimiento del pasado traumático, en todas sus dimensiones y facetas – cívico-política, ético-filosófica, histórica, artístico-cultural, científica –, a los programas de formación inicial y permanente del profesorado primario y secundario, sea cual fuere la disciplina propia de su desempeño. En este sentido, existe en España un campo sin roturar.

Con todo, constituye una necesidad inaplazable – y un deber de memoria para las administraciones públicas – incorporar a los currícula escolares de Primaria y Secundaria contenidos y orientaciones pedagógicas que permitan un estudio detenido y riguroso del pasado traumático español (1931-1982). En particular, considero urgente y necesaria la modificación del actual currículo de la materia de *Historia* para el 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) española, al objeto de transformarla en una suerte de *Historia del Tiempo Presente* que abarque el periodo comprendido entre 1931 y la actualidad, como viene ocurriendo, por ejemplo, en el sistema educativo francés.

Sobre los textos escolares. Más allá de las consideraciones realizadas en el propio cuerpo del texto acerca del contexto de producción, consumo y uso de estos artefactos pedagógicos – con inusitada frecuencia convertidos en dispositivos al servicio de la des-profesionalización docente y el embrutecimiento del alumnado –, considero que, hic et nunc, la intervención de las administraciones públicas debería orientarse, en primerísimo lugar, a combatir la tiranía de las editoriales (un fenómeno en buena medida alentado y naturalizado por la propia sociedad civil, los profesionales de la educación y los media), redimensionando su peso en el mercado y fiscalizando el oligopolio que han consagrado durante los últimos veinticinco años. Desde el Estado deben fomentarse y financiarse políticas públicas de elaboración de materiales para profesores y alumnos, desde “abajo”, de manera descentralizada, democrática y, por supuesto, supervisada científica y pedagógicamente. Las administraciones públicas deben apostar e incentivar de forma decidida, también mediante políticas públicas de formación



de docentes, por la desaparición del manual escolar como instrumento único de enseñanza en las aulas y en el trabajo profesional. En la línea de fortalecer la figura del profesor como un intelectual específico.

## REFERÈNCIAS

BEL, J. C.; COLOMER, J. C. Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. **Cabás**, Madrid, n. 17, p. 1-17, 2017. Disponible en: <http://revista.muesca.es/>. Acceso en: 10 dez. 2018.

CITRON, S. **Le Mythe national: l'Histoire de France en question**. París: Les Éditions ouvrières, 2017 (primera edición de 1987).

CUESTA, R. *et al.* Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. **Con-Ciencia Social**, Sevilla, n. 9, p. 17-54, 2005.

CUESTA, R. **Felices y escolarizados**. Crítica de la escuela en la era del capitalismo. Barcelona: Octaedro, 2005.

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

CUESTA, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Pomares, 1997.

DE COCK, L. (dir.) **La fabrique scolaire de l'histoire**. (Nouvelle édition entièrement revue. Préface de Suzanne Citron). Marseille: Agone / Passée & Présent, 2017.

DE COCK, L.; PICARD, E. (dir.) **La fabrique scolaire de l'histoire**. Illusions et désillusions du roman national. Marseille: Agone, 2009.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. La memoria histórica en los libros de texto escolares. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 25, n. 2, p. 393-409, 2014.

FONTANA, J. **Historia. Análisis del pasado y proyecto social**. Barcelona: Crítica, 1982.

FUERTES MUÑOZ, C. La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. **Revista Historia Autónoma**, Madrid, n. 12, p. 279-297, 2018. Disponible en: <https://revistas.uam.es/historiaautonoma>. Acceso en: 12 maio 2019.

GÓMEZ BRAVO, G.; PALLOL, R. (eds.). **Actas del Congreso Posguerras**. 75 aniversario del fin de la guerra civil española. Madrid: Fundación Pablo Iglesias, 2015.



GÓMEZ CARRASCO, C. J.; MIRALLES MARTÍNEZ, P. **Los espejos de Clio**. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar. Madrid: Sílex, 2017.

GONZÁLEZ CORTÉS, J. R. Los pasados recientes en conflicto y sus implicaciones didácticas: Guerra Civil y Transición. **Con-Ciencia Social**, Sevilla, n. 18, p. 157-164, 2014.

GONZÁLEZ DELGADO, M. “Tiempo de turbulencias”: la compleja representación de la Guerra Civil española en los libros de texto de Ciencias Sociales (1970-1990). **Espacio, Tiempo y Educación**. v. 2, n. 1, p. 163-185, 2015.

HERNÁNDEZ, F. ¿Franco fue un mamífero? El corto siglo XX español en las aulas de Secundaria: un pretérito imperfecto. **Etiquetas: Pasos a la izquierda**, España, n. 4, 2016a. Disponible en: <http://pasosalaizquierda.com/?p=1118>. Acceso en: 10 fev 2019.

HERNÁNDEZ, F. La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional. **Studia Historica**, n. 32, p. 57-73, 2014.

HERNÁNDEZ, F. Memoria e Historia del Presente: la asignatura en que España no progresa adecuadamente. **Nuestra Historia**, n. 2, 2016b Disponible en: <https://revistanuestrahistoria.com/>. Acceso en: 15 maio 2019.

MAINER, J. **La forja de un campo profesional**. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), 2007.

MAINER, J. Pensar históricamente el examen para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen. **Gerónimo Uztariz**, n. 17-18, p. 107-135, 2002.

MARCOS, M. La democratización explicada a los estudiantes: la transición en los libros de texto. In: ORTEGA, T.; DEL ARCO, M.Á. (eds). **Claves del mundo contemporáneo. Debate e investigación**: Actas del XI Congreso de la AHC. Granada: Asociación de Historia Contemporánea y Comares, 2013, p. 1-13.

MERCHÁN, J. **Enseñanza, examen y control**: profesores y alumnos en la clase de historia. Barcelona: Octaedro, 2005.

SÁNCHEZ, S. *et al.* El papel de la Historia Actual en la atribución de sentido al estudio de la Historia. *Historia Actual OnLine*, v. 48, n. 1, p. 159-173, 2019.

