

Historia soterrada. La represión franquista en los libros escolares de Bachillerato

Buried history. The Francoist Repression in the classrooms

Santiago Jaén Milla*
Universidad de Jaén
<https://orcid.org/0000-0002-8913-8959>
sjaen@ujaen.es

Alba de la Cruz Redondo
Universidad de Jaén
<https://orcid.org/0000-0001-7025-3343>
aredondo@ujaen.es

Salvador Cruz Artacho
Universidad de Jaén
<https://orcid.org/0000-0003-4700-8571>
scruz@ujaen.es

Recibido: 24/03/2024; Revisado: 27/09/2024; Aceptado: 04/10/2024

Resumen

La represión franquista es una de las asignaturas pendientes en los libros de texto escolares. Para valorar este tema se han estudiado y analizado los libros de historia de 2º de bachillerato en Andalucía. Se elaboró una ficha de recogida de información que, posteriormente, fue aplicada a las unidades didácticas que abordan la Guerra Civil, la dictadura franquista y la actual democracia en los manuales seleccionados. Se encuentra que ninguna editorial resuelve correctamente la inclusión de esta cuestión en sus manuales, habiéndose advertido numerosas deficiencias en el abordaje de la represión franquista. Se plantean ideas y propuestas para incluirla, de forma real.

Palabras clave: represión franquista, manuales escolares, bachillerato, metodología constructivista, aprendizaje vivencial.

Abstract

Francoist repression is still an unresolved issue in our classrooms. To assess this topic, has been studied and analyzed the story of Francoist repression in the history books of the 2nd year of high school in Andalusia. A data collection sheet was prepared and was subsequently applied to the didactic units that address the Civil War, the Franco's dictatorship and the current democracy in the selected textbooks. It was found that no publisher resolves correctly the inclusion of this issue its textbooks, where numerous deficiencies have been detected on the approach to Francoist repression. Several ideas and proposals have been suggested to include it, in a real way.

*Autor de correspondencia / *Corresponding author.*

Keywords: Francoist Repression, School Textbooks, High School, Constructivist Methodology, Experiential Learning Method.

1. INTRODUCCIÓN¹

El presente texto muestra los resultados de un proyecto de investigación -financiado por la Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico de la Junta de Andalucía- que ha estudiado y analizado los libros de texto más representativos para Historia de 2º de Bachillerato en Andalucía, con la intención de valorar el tratamiento que se realiza en ellos de la violencia y represión ejercida por el bando sublevado durante la guerra civil y la posguerra. Hemos valorado los contenidos abordados, la metodología y actividades, y los recursos didácticos complementarios.

Los objetivos que nos marcamos en este artículo son los siguientes:

1) Mostrar la investigación llevada a cabo -desde la Universidad de Jaén- sobre la represión franquista en los libros de texto escolares.

2) Valorar y discutir el tratamiento dado a esta cuestión en los textos escolares de Andalucía.

3) Apostar por la inclusión de esta temática en nuestras aulas.

4) Proponer mejoras para el tratamiento de la represión franquista en los manuales escolares, y, por consiguiente, en las aulas de nuestro país.

En este sentido, la callada -pero constante- investigación histórica de campo desplegada sobre la represión franquista en las últimas décadas lo ha dejado meridianamente claro: la represión no fue ni producto de una supuesta excepcionalidad española, ni exclusivamente una consecuencia directa derivada del escenario de guerra -que también-, sino que fue un elemento constitutivo en la configuración y consolidación del nuevo Estado franquista. En suma, su razón de ser no respondió solo a dinámicas de respuesta o de revancha por acciones en los frentes de guerra o en las retaguardias que perseguían castigar, debilitar y/o minar la moral del enemigo. Junto a ello, se buscó también la eliminación física e ideológica del adversario, así como la dominación y subordinación de aquél y sus entornos más cercanos, en el contexto de consenso y/o colaboración forzados marcado por la generalización del terror, del miedo y del silencio (CASANOVA *et al.*, 2004). Para ello, el régimen franquista tejió en la inmediata posguerra una compleja y tupida red de instrumentos de control y represión que, no sólo inmovilizaron, humillaron y sometieron a los vencidos, sino que sirvieron también para reforzar y extender los vínculos y apoyos sociales de la dictadura (ANDERSON Y DEL ARCO, 2011: 125-141).

La represión franquista alude, muy especialmente, a la represión ejercida en sus diversas formulaciones por el régimen franquista contra los vencidos durante

¹ Este artículo es resultado de un proyecto de investigación concedido por la Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico de la Junta de Andalucía, resolución de 14 de diciembre de 2020, que llevaba por título: Estudio de la represión franquista en los libros de texto de Historia de España de 2º de bachillerato en Andalucía.

la posguerra de los años cuarenta. No obstante, aunque la represión se inició desde el primer día de la guerra contra todos los que eran considerados enemigos del golpe de estado, y se extendió hasta los últimos días de la dictadura, fue en los años cuarenta -durante la postguerra- cuando se desarrolló con su mayor intensidad y crueldad, y bajo el manto de una supuesta legalidad normativa.

Por tanto, la represión no fue sólo física, sino que también lo fue en su dimensión social, económica y cultural (DEL ARCO Y HERNÁNDEZ, 2016: 77-90). A los Consejos de Guerra y demás actuaciones de «urgencia» llevadas a cabo en el marco de la aplicación de la legislación militar se le sumó el despliegue de una batería legislativa en la década de los años cuarenta que evidenció la naturaleza represiva del nuevo régimen: la Ley de Responsabilidades Políticas (1939), la Ley de Represión de la Masonería y el Comunismo (1940), la Causa General (1940), la Ley de Seguridad del Estado (1941), el Código penal franquista (1945) o la Ley de Represión del Bandidaje y Terrorismo (1947) y, años más tarde, el Tribunal de Orden Público, que actuó entre 1963 y 1977. Todo ello se complementó, a su vez, con una extensa batería de medidas de carácter político-administrativo que perseguían la depuración de los elementos «peligrosos» e «indeseables» de la esfera pública al calor de la implementación de una retórica católica y ultranacionalista. El resultado final no fue otro que «la práctica desaparición del normal funcionamiento y absoluta quiebra de la sociedad civil [...] arruinando vidas privadas, alterando la vida cotidiana y destruyendo familias y redes sociales» (ARNABAT, 2013: 33-59).

En definitiva, la represión franquista tuvo varias tipologías: represión física (cárcel, torturas y fusilamientos), política (penas de cárcel y reclusión forzada en presidios, campos de concentración, exilio, destierros, denuncias, delaciones...), laboral (depuraciones de funcionarios y trabajadores públicos como los docentes de Institutos de Segunda Enseñanza y Universidad), represión socio-económica vinculada a la aplicación de la Ley de Responsabilidades Políticas (multas, saqueo, confiscación e incautación de bienes...), cultural y lingüística (lenguas oficiales, arte y artistas republicanos: escritores, música, cine, teatro...), etc.

A pesar de que contamos con legislación educativa que avala el tratamiento de estas cuestiones en nuestras aulas como la Ley Orgánica de Educación 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), la realidad es que, en la inmensa mayoría de centros educativos de nuestro país, siguen sin abordarse, como están poniendo de manifiesto numerosos trabajos (DÍEZ-GUTIÉRREZ, 2014 y 2020; FUERTES E IBÁÑEZ, 2019 y ESCOBEDO, 2023).

A este respecto, en la última década han sido aprobadas -gracias, entre otros, al impulso del movimiento memorialista- leyes que apuestan por incluir estas cuestiones en los currículos escolares. Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, La Rioja, Navarra, Comunidad Valenciana y País Vasco cuentan con leyes y normativas sobre Memoria Histórica y Democrática.²

En el caso de Andalucía, la Ley de Memoria Histórica y Democrática -Ley

² Ministerio de Política Territorial y Memoria Democrática: <https://mpt.gob.es/memoria-democratica/normativa.html>

2/2017, de 28 de marzo- pretendía, entre otras cuestiones, que en las aulas fueran estudiadas la represión y la violación de los derechos humanos durante el periodo bélico y la posguerra, una etapa revestida de una extrema dureza

siendo los trabajadores, las trabajadoras y las fuerzas de la cultura, junto con las organizaciones políticas y sindicales que los representaban, las principales víctimas de la misma. Aplicación de bandos de guerra, desapariciones forzadas, sentencias de muerte, cárcel, campos de concentración, multas e incautación de bienes, torturas, exilio y persecución laboral y profesional fueron comunes durante la guerra y la posguerra, junto con la resistencia en las sierras andaluzas y en algunos núcleos urbanos de grupos guerrilleros que pervivieron hasta bien entrada la década de los cincuenta del siglo xx (Ley 2/2017, *Exposición de motivos*).

Por otro lado, somos conscientes de que tanto la guerra civil como la dictadura franquista, y sus diferentes episodios -entre ellos la represión ejercida sobre el bando vencido-son hechos históricos conflictivos (VALLS, 2007), que siguen siendo motivo de enfrentamiento político y ciudadano (DÍEZ-GUTIÉRREZ, 2020), algo que corroboramos diariamente en nuestras aulas e investigaciones (JAÉN, 2020) y que está provocando incluso la derogación de algunas leyes de memoria autonómicas.³ Con toda probabilidad, esta situación está detrás del desconocimiento que sobre esta cuestión existe entre el alumnado de ESO y Bachillerato (GALLIANA, 2018), lo que lleva a que sea un contenido histórico que sólo es abordado por un profesorado minoritario, aunque crítico y comprometido, que apuesta por implementar la educación ciudadana en las clases de Historia, con la inclusión de las dimensiones de la memoria (DELGADO Y ESTEPA, 2017: 273).

Desgraciadamente, la memoria histórica y democrática -y la represión franquista- es una asignatura pendiente en los libros de texto y, por tanto, también en nuestras aulas (DÍEZ-GUTIÉRREZ, 2020), ya que, a pesar de todos los avances e innovaciones, la realidad imperante es que los manuales escolares siguen siendo el recurso didáctico más utilizado en los centros educativos (PRATS, 2011), probablemente porque se basan en las normativas educativas lo que facilita y agiliza el trabajo docente en el aula.

Es por esto que, en una publicación reciente, HERNÁNDEZ-SÁNCHEZ (2022: 356) afirmaba, refiriéndose al espacio educativo español actual, que

la historia del presente constituye un auténtico agujero negro en la formación de la ciudadanía. Un agujero negro que no hace sino agrandarse año tras año y que proyecta, incluso, zonas grises sobre las etapas que la preceden. Ello resulta cada vez menos excusable cuando las modernas técnicas de digitalización y de difusión en red han abierto un amplio campo de acción para investigadores, docentes y estudiantes que, junto con el ejercicio de un paradigma crítico, pueden contribuir a una enseñanza de la historia desde una óptica social y política renovada.

Todo ello para concluir, un poco más adelante, que esto encamina a

3 https://www.eldiario.es/cantabria/ultimas-noticias/pp-vox-derogaran-ley-memoria-historica-cantabria-via-urgencia-finales-octubre_1_11633661.html
<https://www.rtve.es/play/videos/telediario-1/gobierno-recurrira-tribunal-constitucional-derogacion-ley-memoria-historica-aragon/16123415/>

generar un mar de deformaciones, errores y ocultaciones de nuestro pasado traumático reciente que contribuye a propagar una especie de estado general de desconocimiento e ignorancia que tendrá -tiene ya- nocivos efectos, tanto sociales como políticos.

Precisamente, para revertir esa situación, en octubre de 2022, fue aprobada la Ley de Memoria Democrática (Ley 20/2022 de 19 de octubre) que, en su artículo 44, establece que el sistema educativo español incluirá entre sus fines «el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas», para lo cual será necesario desarrollar «en los libros de texto y materiales curriculares la represión que se produjo durante la Guerra y la Dictadura».

En definitiva, entendemos que una escuela democrática debe abordar con profundidad y carácter científico todos aquellos aspectos que contribuyen a desarrollar el pensamiento crítico entre el alumnado y, para esto, nada mejor que acometer la represión franquista y las lógicas que llevaron al asesinato, tortura, prisión y exilio, entre otras cuestiones, de miles de ciudadanos y ciudadanas de nuestro país.

2. METODOLOGÍA

El estudio y análisis de los libros de texto escolares es una de las líneas de investigación más importantes en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales y, especialmente, en la materia de Historia. No en vano, tal y como reflejan numerosos estudios, más de un noventa por ciento del profesorado de nuestro país utiliza el libro de texto como recurso didáctico en las aulas, incluso cuando son complementados con otros materiales de apoyo, (VALLS, 2007; VALLS, 2009; PRATS, 2011; MARINA, 2012; MARTÍNEZ Y ALARCÓN, 2016; BEL Y COLOMER, 2017). Así pues, además de ser el principal instrumento en las clases, marcan el ritmo de las clases, condicionando una práctica docente que, en líneas generales, ya se encuentra suficientemente encorsetada por el propio calendario oficial, limitando el poder completar los contenidos saliéndose del guion.

Según BRAGA Y BELVER (2016: 202), la importancia que tienen los libros de texto escolares radica en que no son sólo mediadores del aprendizaje del alumnado, sino que se han convertido en el currículum real a través de los cuales se interpreta y concreta el currículum oficial para el profesorado, lo que tiene como consecuencia que se desprofesionalice al profesorado y se ejerza el control curricular desde instancias ajenas al centro educativo.

Por otro lado, en el caso concreto de la materia de Historia, se suma el gran valor formativo que tiene el estudio del pasado, entendiendo que contribuye a interpretar la realidad contemporánea y, al mismo tiempo, a mejorar su comprensión, facilitando la formación de una ciudadanía consciente de sus derechos y deberes con la sociedad en la que vive (VALLS Y LÓPEZ, 2011). Junto a ello, comprender las memorias que constituyen nuestros relatos históricos

como sociedad es, en palabras de GALIANA (2018: 4), un ejercicio de reflexión imprescindible para entender nuestra realidad actual o, lo que es lo mismo, «las identidades, las filiaciones, los traumas y los corpus simbólicos que estructuran nuestra vida en sociedad». De hecho, son varios los estudios que apuntan que, en la última década, hemos vivido un apasionante debate sobre la relación y complementación de la historia y la memoria, produciéndose una reordenación de sus límites (CUESTA, 2011; GALIANA, 2018). Aunque en los últimos años se está recuperando el interés por analizar los temas más comprometidos de la materia (BEL Y COLOMER, 2017), lo cierto es que la excesiva amplitud de contenidos curriculares para la historia de España en general, y la de los siglos XIX y XX en particular, unido a las sensibilidades sociales que siguen acompañando al periodo de la guerra civil y el franquismo, conducen a un tratamiento superficial e, incluso, pretendidamente aséptico de la cuestión, muy alejado de las investigaciones que corroboran la necesidad de un cambio sustancial en su abordaje (VALLS, 2007; DíEZ-GUTIÉRREZ, 2014; BEL Y COLOMER, 2017; FUERTES, 2018; MANCHA, 2019; JAÉN, 2020).

La investigación sobre los manuales escolares realizado para este trabajo se ha basado en un análisis tanto cuantitativo como cualitativo, inspirado en el análisis crítico del discurso de VAN DIJK (1997) y el método de comparación constante y saturación teórica planteado, entre otros, por STRAUSS Y CORBIN (1998).

Para VAN DIJK (1997) el análisis crítico del discurso (ACD) es un planteamiento, postura o posicionamiento explícitamente crítico para estudiar y denunciar el abuso de poder -ejercido por las élites- a partir del texto y el habla, fijándose además en otras dimensiones como las imágenes, música, gestos, etc. Una gran parte de la labor del ACD se dirige a subrayar el papel que desempeñan las ideologías en la reproducción de o la resistencia a la dominación o la desigualdad. El ACD se centra específicamente en las estrategias de manipulación, legitimación, creación de consenso y otros mecanismos discursivos que influyen en el pensamiento (e indirectamente en las acciones) en beneficio de los más poderosos, y cómo esas acciones llegan a la sociedad, que expresa, representa, legitima o reproduce en texto y habla formas de desigualdad. Además, estos estudios se esfuerzan en mantener una perspectiva global de solidaridad para con los grupos dominados, o en nuestro caso, olvidados de la historia (VAN DIJK, 1997: 15-25).

Fundamentamos el análisis crítico del discurso en el hecho de que el poder actual -tanto económico como político- y la ideología conservadora, sigue estando muy presente en nuestra vida diaria y, por tanto, en nuestra sociedad. Esto determina que no se incluyan en los manuales escolares ciertas cuestiones que generan controversia y rechazo para una parte de la sociedad española, relacionadas con la guerra y, sobre todo, con la dictadura franquista. Es así porque no sólo cuestionan las bondades de las autoridades y el régimen franquista, sino que rompen la visión idílica de justicia, orden y periodo de paz que trajo el nuevo Estado salido de la guerra civil.⁴ Además, se intenta evitar que el alumnado piense y encuentre los referentes democráticos de nuestro actual sistema político en la Segunda República Española, lo que se entendería como un ataque a la

⁴ Memoria histórica o táctica de engaño. ABC, Editorial, 6 de septiembre de 2020. https://www.abc.es/opinion/abci-memoria-historica-o-tactica-engano-202009062238_noticia.html

actual monarquía. Consideramos que son el poder (político y económico) y la ideología conservadora (dominante en muchas esferas de nuestra vida), quienes están detrás de esta ausencia imperdonable en los manuales escolares de nuestro país, no abordando adecuadamente un apartado muy importante de nuestra historia reciente a pesar de que está muy presente en nuestra cotidianidad (a través de los debates públicos y políticos). En línea con ello, CASTILLEJO CAMBRA (2009) y MANCHA CASTRO (2019) consideran que la mayor parte de las editoriales españolas son conservadoras porque apuestan por la conservación del sistema económico-político en el que se sustenta el Estado español actual y no por su transformación (2009). Dentro de esa transformación entraría el cambio de paradigmas y referentes democráticos que pasaría, en primer lugar, por la condena sin ambigüedades de la dictadura franquista -y por supuesto, de la represión ejercida durante la dictadura- y por otro lado, por el reconocimiento de todos los actores y movimientos implicados en la construcción democrática y los derechos de ciudadanía, lo que sin duda implica también el conocimiento y rechazo de los actores y agentes que actuaron en contra del desarrollo democrático de nuestro país y que, incluso, llevaron a cabo acciones contra los derechos humanos.⁵

Asimismo, contamos con numerosos estudios sobre esta cuestión, tanto en la historiografía española como internacional, por lo que la única justificación para esta ausencia en los manuales escolares es la falta de voluntad de las editoriales que elaboran los textos que, junto a la ideología, priman también la venta de ejemplares por encima de incluir contenidos que pueden molestar a los/as futuros/as compradores/as y lectores/as de esos ejemplares: alumnado, familias, claustro docente, etc. En palabras de CASTILLEJO CAMBRA (2009: 52), «las editoriales han preferido evitar polémicas con las *verdades* firmemente asentadas en grandes sectores de la sociedad».

Además, la numerosa y variada inversión en terror llevada a cabo por la dictadura, sobre todo en la década de los años cuarenta, y que, en cierta medida, determinó su larga permanencia, no es asumida de buen grado por una parte de la sociedad española que, a pesar del tiempo transcurrido y de no contar con supervivientes de esos acontecimientos, prefiere no abordar la represión franquista en base a un falso axioma: que el desconocimiento del pasado traumático reciente contribuye a estabilizar la convivencia de la sociedad actual.⁶

Por último, como han señalado varios estudios sigue existiendo miedo y rechazo entre el profesorado de Historia de nuestro país, incluso en la enseñanza pública, que se autocensura y no trata estos temas, para evitar problemas y conflictos con el alumnado, las familias, el profesorado de su centro y con el claustro docente (DÍEZ-GUTIÉRREZ, 2020: 74). Sólo una minoría de docentes, comprometidos y voluntariosos, se ocupan de abordar estas cuestiones en sus

5 Blanqueamiento del franquismo en el PP: de las «fosas de no sé quién» de Casado al «nuestros abuelos se pelearon» de Feijóo. El Plural, 7 de noviembre de 2022. https://www.elplural.com/politica/blanqueamiento-franquismo-en-pp-fosas-no-se-quien-casado-nuestros-abuelos-se-pelearon-feijoo_300679102

6 Las heridas del pasado. El Confidencial, 4 de marzo de 2006. https://blogs.elconfidencial.com/espana/dos-palabras/2006-03-04/las-heridas-del-pasado_407906/

aulas, aunque los manuales no digan nada o aclaren poco al respecto (DELGADO Y ESTEPA, 2017).

Con todo, en este texto se pretende realizar una reflexión sobre la práctica docente en relación a la represión franquista en Andalucía, desde un punto de vista teórico. Para ello, a través del análisis de los libros de texto de bachillerato, pretendemos valorar el tratamiento que se realiza de ella, sometiéndoles a un análisis crítico del discurso incluyendo los contenidos que aborda, la metodología que se emplea en la explicación, y las actividades y recursos didácticos que se le ofrecen al alumnado.

Con la intención de poder realizar un análisis comparado, se ha elaborado una ficha de recogida de información que, posteriormente, se ha aplicado a las unidades didácticas que abordan la Guerra Civil, la dictadura franquista y la actual democracia en los manuales seleccionados.

El análisis se centró en la represión ejercida por el bando franquista contra los vencidos en la Guerra Civil. También hemos analizado la represión específica y diferencial que sufrieron las mujeres a manos del franquismo, atendiendo, únicamente, a cuestiones de género. Esta manera de proceder, que ha sido llamada «doble proceso de represión», tenía un claro objetivo: imponer un modelo patriarcal, único y unívoco, de ser mujer. Esas prácticas diferenciales incluían vejaciones como raparle el pelo al cero y obligarlas a consumir aceite de ricino provocando diarreas para pasearlas así por las principales calles, o la forma en la que cumplieron sus condenas (redimiéndose de sus penas con labores «propias de su sexo», como la costura o compartiendo sus penurias en las cárceles con sus hijos pequeños, con la carga física y emocional que ello suponía ante las lamentables condiciones). Eso sin mencionar el uso de la violación como arma de guerra, tal y como se ha podido comprobar en todos los periodos de la historia de la humanidad (RODRÍGUEZ-GONZÁLEZ, 2003). Tampoco podemos olvidar los Centros del Patronato de Protección de la Mujer, creados bajo el falso propósito de acabar con la prostitución clandestina de menores, pero con la verdadera voluntad de castigar las conductas femeninas que pudieran ser consideradas transgresoras y se saliesen de las rígidas normas morales establecidas por el régimen para las mujeres. Estos organismos, silenciados durante muchas décadas en las investigaciones, conectan también con el papel fundamental de la Iglesia como parte muy activa de la represión, puesto que estuvieron regentados por órdenes religiosas, sustentando a la perfección «los sistemas de poder: político, religioso, económico y patriarcal androcéntrico» (IGLESIAS, 2021: 232).

Como indicamos más arriba, la represión no fue exclusivamente una consecuencia de la guerra sino un elemento constitutivo en la configuración y consolidación del nuevo Estado franquista (ARNABAT, 2013).

Para todas ellas se plantea un análisis de la totalidad de los elementos que componen la unidad: desde los textos explicativos, hasta las imágenes, gráficas, tablas y demás materiales que lo acompañan. Se ha tenido en cuenta desde la extensión que ocupa cada apartado en los temas, a la complejidad de los contenidos desarrollados, o su actualización, incidiendo en si se da una visión superficial de estas cuestiones y en si la estructura y organización planteadas son adecuadas.

También se ha tenido en cuenta si existe algún sesgo en los enfoques editoriales a la hora de elaborar la información y si se tratan de conectar los acontecimientos históricos del periodo con la actualidad, a través de la educación para la paz o la represión en otros conflictos actuales, por ejemplo. Con respecto a las actividades que incluyen las Unidades Didácticas, junto al análisis de sus tipologías, se ha valorado la forma en que se fomenta en ellas el pensamiento crítico, la reflexión, la argumentación y el trabajo en valores, o si existen métodos de aprendizaje constructivista, especialmente a través de actividades de ampliación dirigidas a la investigación autónoma. Además, en todo momento se ha analizado la perspectiva de género y la inclusión de las mujeres en el discurso histórico.

Los 15 manuales escolares analizados fueron seleccionados en base a su popularidad en los centros andaluces según la Consejería de Educación.⁷

TABLA 1. LISTADO DE EDITORIALES UTILIZADAS EN EL ANÁLISIS

Editorial	Autores	Año de publicación
Algaida	Fernández Bulete, V. (Coord.), Calvo Poyato, J.; Cerrada Cordero, R.; Núñez Beltrán, M. A. y Ramos Silgado, H.	2016
Akal	Hernández, J.A., Ayuso, F. y Requero, M.	2009
Anaya	García de Córdazar, F., Donézar, J.M., Valdeón, J., Del Val, I., Cuadrado, M.F. y Gamazo, A.	2018
Bruño	Prieto Prieto, J.	2016
Casals	Maroto Fernández, J.	2020
Ecir	Gomis Llorca, J. P., Latorre Nuévalos, F. y Sebastián Vicent, R.	2016
Edelvives	García, M. y Loza, B.	2017
Editex	Blanco Andrés, R. y González Clavero, M.	2020
Guadiel Edebé	Batet Company, C., Jiménez Martos, B., Marchán Gustems, J., Martínez de la Fuente, J. L., Moreno Gil, A., Suau Mayol, T.	2016
McGraw-Hill	Avilés Farré, J., Fuentes, J.F., Rueda, G., Ruiz-Manjón, O., Torres, A. y Ocaña, J.C.	2009
Oxford	Sánchez Pérez, F. y De Ávila Gijón Granados, J.	2016
Santillana	Fernández Ros, J. M., González Salcedo, J., León Navarro, V. y Ramírez Aledón, G.	2016
SM	Pereira Castañares, J. C. y De la Mata Carrasco, A.	2016
Teide	Alcoberro Pericay, A., Castillo Cervello, J., Cortada Cortada, J., Llorens Vila, J., Ferreres Calvo, E. y Pantaleón Gamisans, M.	2016
Vicens Vives	Álvarez Rey, L., García Sebastián, M., Gatell Arimont, C., Gibaja Velázquez, J. C. y Risques Corbella, M.	2017

Fuente: Elaboración propia.

⁷ <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/secretariavirtual/consulta/registroLibros/>

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Podemos dividir en tres grupos los manuales escolares analizados en función de la pregunta más importante de la ficha de análisis: si explican, o no, adecuadamente la represión franquista.

En primer lugar, sólo encontramos dos manuales que podríamos afirmar que explican adecuadamente esta cuestión, aun cuando se constata que se pueden mejorar algunos aspectos. Se trata de los libros de Algaída y Vicens Vives. Un segundo grupo estaría formado por manuales que, desde nuestro punto de vista, no explican adecuadamente la represión franquista, pero sí hacen un esfuerzo considerable por llevarlo a cabo. En este grupo se insertan Ecir, Edebé, Santillana, SM y Teide. Finalmente, consideramos que existe un grupo de editoriales que no explican adecuadamente la represión franquista y tampoco lo intentan. Es el caso de Akal, Anaya, Bruño, Casals, Edelvives, Editex, Mcgraw-Hill y Oxford.

Con carácter general, todos los libros de texto analizados, con las excepciones de los que conformaban el primer grupo, se centran mucho más en la historia militar de las distintas fases de la Guerra Civil y el franquismo que en la propia represión, en línea con los resultados del trabajo de ESCOBEDO (2023). En este sentido, los libros analizados muestran una evidente desconexión con las investigaciones más recientes, simplificando los tipos de represión que se ejercieron, con carencias interpretativas y metodológicas coincidentes con lo señalado en el estudio transversal de FUERTES E IBÁÑEZ (2018) para los libros de texto publicados bajo la vigencia de la LOGSE, la LOE y la LOMCE. Así pues, se dejan totalmente a un lado cuestiones específicas como la represión diferencial de género. De hecho, coincidimos con ESCOBEDO (2023: 480), cuando afirma que hay numerosas investigaciones sobre la represión contra las mujeres como para obviarla en los textos escolares. Por ejemplo, pese a que en las últimas décadas se ha avanzado mucho en las investigaciones del periodo, temas como el descubrimiento de las violaciones de derechos humanos a través de los numerosos abusos y torturas e, incluso, robos de bebés cometidos por el Patronato de Protección a la Mujer (GARCÍA DEL CID, 2012; GUILLÉN, 2018; IGLESIAS, 2021), no han encontrado su espacio entre las páginas de los libros de texto, resultando un verdadero escollo para la transmisión del conocimiento a la sociedad en general, más allá de un público especializado.

Como puede verse en la imagen (Gráfico 1), la mayoría se centra en la represión física y política y, en menor medida, en la económica y cultural. También es frecuente que aparezca el exilio, si bien mientras que en algunos casos se le dedica un apartado específico, muchas de ellas lo nombran de pasada, sin profundizar en la complejidad de sus consecuencias para el desarrollo de España desde múltiples puntos de vista.

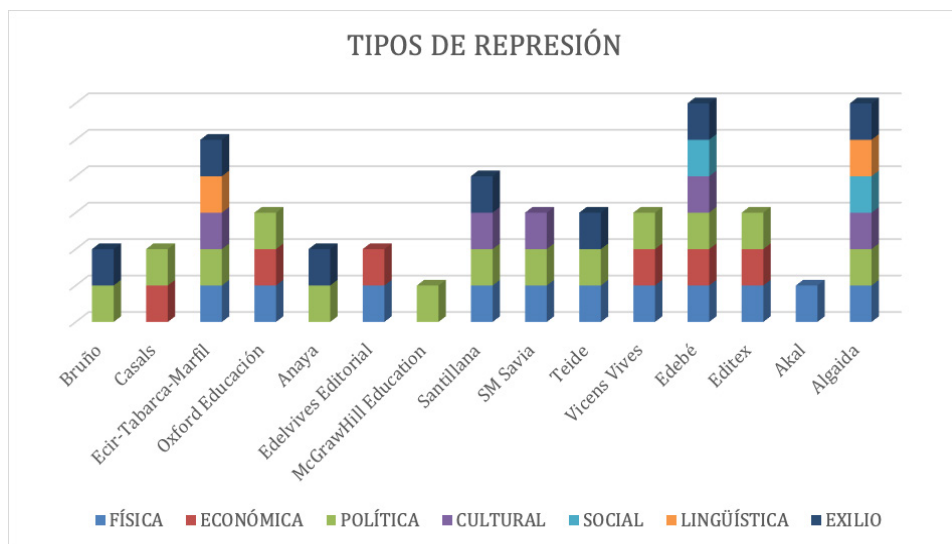


Gráfico 1. Tipos de represión recogidas en cada editorial.
Fuente: Elaboración propia.

Incluso Vicens Vives, que es considerada aquí como la editorial que realiza un esfuerzo mayor por abordar esta cuestión, y que habla específicamente de una institucionalización de la represión extendida en el tiempo, omite varios de los tipos, como la cultural, la social o la específica de género. Tampoco alude, por ejemplo, a la represión del segundo franquismo, algo fundamental para hacer entender al alumnado que «la violencia de la primera etapa no cesa, continua toda la dictadura y se extiende a la transición» (ESCOBEDO, 2023: 481).

Por su parte, como puede verse, Algaída es una de las más completas, aunque no menciona la represión económica y tampoco hay referencia a una represión centrada en las mujeres. Sin embargo, este manual no duda en remarcar que la represión social promovió la instauración de un estado de terror entre la población, propiciado en muy buena medida por la política de delaciones y venganzas. Además, se aleja de posturas «neutralistas», señalando explícitamente lo siguiente:

A lo largo del conflicto, la crueldad del enfrentamiento alcanzó una envergadura impresionante, arrojando un balance de miles de muertos, no solo en combate, sino también ejecutados... (p. 368)

El fin de las operaciones militares no significó el inicio de una reconciliación, sino que dio paso a una severa represión franquista que, mediante ejecuciones, penas de cárcel, depuraciones y marginación, generó un gran trauma que marcó a varias generaciones y que tardó muchos años en superarse. (p. 369)

(...) el final de la guerra no trajo la paz a España, puesto que los vencedores impusieron a la fuerza su ideología y muchos de los que se opusieron al franquismo fueron ejecutados: se calcula que en los primeros cinco años se ejecutó a más de 50.000 personas y otras salieron del país en un exilio forzoso. Los derrotados en la Guerra Civil que permanecieron en España sufrieron represión, cárcel y marginación

social (p. 384).

Aunque la mayoría de los libros se centren en la represión física, llama la atención el hecho de que haya editoriales, como Bruño, que ni siquiera mencionen los fusilamientos y las fosas comunes. Tampoco Casals, Anaya o McGrawHill ahondan en esta cuestión. Claramente, estos olvidos intencionados responden al intento de realizar un enfoque aséptico desde la autocensura que evite complicaciones sociopolíticas a los docentes, como ya quedó de manifiesto en los trabajos de DELGADO Y ESTEPA (2017), Díez (2020) y ESCOBEDO (2023). En este sentido, la falta de un consenso social, la propia crispación política y el miedo a las represalias, han contribuido a la toma de posturas aparentemente neutrales por parte de los docentes, lo que, en sí, ya supone un posicionamiento, algo que refuerzan los propios libros de texto a través de las omisiones, alejándose del avance de las investigaciones científicas, como veremos en párrafos posteriores.

Siguiendo con nuestro análisis, cuesta encontrar apartados que hablen de una represión sistemática, orquestada legalmente y con carácter retroactivo. De nuevo aquí encontramos dos grupos polarizados entre las editoriales que lo hacen, con mayor o menor limitación en la profundidad de la explicación, y las que no lo mencionan. En el primer grupo se encuentran Edebé, Algaida o Vicens Vives, que indican sin fisuras que la represión de los vencidos fue un elemento permanente del franquismo: «Fue un tiempo de miedo y de silencio, en el que las personas ocultaban su pasado y no hablaban de política. De este modo, la despolitización forzada fue uno de los factores que contribuyeron a la pervivencia de la dictadura» (VICENS VIVES, p. 362).

También está Ecir, donde además de profundizar en las cifras de los represaliados, se afirma rotundamente que «en el bando rebelde la represión estuvo más controlada y dirigida por las nuevas autoridades golpistas. Fue más sistemática y realizada por los que querían seguir manteniendo sus privilegios de clase» (p. 307). Finalmente, podemos incluir a Casals, aunque en su caso no lo explica y se limita a señalar brevemente que

la victoria en la Guerra Civil (...) debía consolidarse, en la posguerra, con una política de represión sistemática y depuración política del enemigo interna (...) la Ley de Responsabilidades políticas (...) era, por tanto, un claro ejemplo del espíritu de represalia del nuevo régimen y de norma contraria a los más elementales principios del derecho, pues se aplicaba con carácter retroactivo y penalizaba a quienes la hubieran incumplido incluso antes de que existiera (p. 360).

Algo similar ocurre a la hora de acotar una cronología de la represión franquista, tanto durante la guerra civil como a lo largo de toda la dictadura. La mayoría habla de un régimen franquista represivo, algunas incluso haciendo mención a la existencia de un espíritu de aniquilamiento del enemigo, pero no mencionan, por ejemplo, que dicha represión se mantuvo hasta el final del franquismo e incluso llegan a dar la impresión de que fue algo más propio del primer periodo. Otras, como Oxford, lo hacen, pero sin profundizar demasiado, señalando, por ejemplo, que los consejos de guerra se mantuvieron hasta 1963,

cuando se implantó el Tribunal de Orden Público. Por su parte, Edelvives, no lo hace de manera directa y explícita, pero da apuntes deslavazados a lo largo de toda la unidad didáctica de *España durante el franquismo* de los que se puede inferir que se extendió a lo largo de todo el periodo. De hecho, hay referencias a los actos de represión político-sindical del final del franquismo, pero siempre insertas en el contexto de otros apartados, lo que desdibuja la dimensión de represión organizada y dilatada en el tiempo, sobre todo para un alumnado no experto en la materia. Más curioso resulta el ejemplo de Teide, que tampoco nombra explícitamente la duración de la represión, pero la incluye en las dos unidades que hacen referencia al franquismo (*El primer franquismo, 1939-1959, y El desarrollismo y el final del franquismo, 1959-1975*), si bien llama al apartado «Regreso a la política represiva», como si hubieran dejado de aplicarla en algún momento.

Coinciden todos los manuales en no mencionar el papel legitimador de la Iglesia en la represión franquista, y en no vincular el periodo histórico con la actualidad, por ejemplo, a través de la educación para la paz o la represión en otros conflictos actuales. Y es que abordar la represión franquista lleva inevitablemente a hablar de poder e ideología, es decir, de los responsables y colaboradores necesarios para llevar a cabo la represión: autoridades franquistas (políticas, militares y judiciales), pero también de la iglesia católica, que todavía hoy -fundamentalmente, la jerarquía eclesiástica- sigue sin condenar los crímenes franquistas, así como su participación en la maquinaria represiva de la dictadura, como han puesto de manifiesto, entre otros, CASANOVA (2001), GÓMEZ BRAVO (2014), el historiador y religioso Raguer i Suñer,⁸ o IGLESIAS (2021) para el caso de la represión femenina en el Patronato de Protección a la Mujer.

A la hora de analizar si hay actividades suficientes sobre todos los contenidos mencionados anteriormente, aunque de manera subjetiva y sometida a una valoración personal puesto que no hay forma de cuantificar lo que sería, o no, adecuado desde el punto de vista numérico, podemos afirmar rotundamente que no en base, no sólo a las cifras, sino a las tipologías utilizadas. La mayoría incluye una o dos actividades que abordan la represión franquista desde cualquiera de los puntos de vista señalados. Sólo Teide, Santillana, Bruño y SM plantean un número mayor (de 4 a 6, generalmente).

Sin embargo, casi todas las editoriales proponen una metodología y unas actividades similares: lectura de textos elaborados por el equipo editorial, interpretación de mensajes insertos en los carteles de propaganda, observación y significado de las fotografías incluidas, y preguntas sobre esos recursos, que en general requieren poco esfuerzo intelectual y no facilitan la generación de pensamiento crítico. Por tanto, memorización, repetición y asentamiento de ideas señaladas en el tema. Además, las actividades propuestas son escasas o inexistentes, y no favorecen tampoco el trabajo en valores, como la empatía. No obstante, hay excepciones, como es el caso de Oxford y SM que proponen alguna actividad que favorece la reflexión del alumnado; la editorial Teide, que

⁸ Raguer i Suñer, H. El episcopado español aún conserva tics franquistas, *Religión Digital*, 14 de abril de 2019. https://www.religiondigital.org/vida-religiosa/Hilari-Raguer-episcopado-conserva-franquistas-religion-iglesia-montserrat-pp-vox-ciudadanos-guerra-civil-cataluna_0_2111488869.html

propone una actividad sobre bombardeos de poblaciones civiles; y el libro de Vicens Vives que, con otras actividades, permiten fomentar el trabajo en valores, como la empatía.

Por otro lado, algunos de los libros de textos analizados -Algaida, Ecir, Santillana, SM, Teide y Vicens Vives- proponen actividades de ampliación e investigación para el alumnado y por otros medios (bibliografía, internet, medios audiovisuales, etc.), si bien podemos considerarlas escasas, muy superficiales y, en algunos casos, sin ni siquiera especificar lo que tiene que realizar exactamente el alumnado con la información buscada/encontrada. Por tanto, actividades que poco tienen que ver con el aprendizaje constructivista. Únicamente la editorial Algaida rompe con esa tendencia, al proponer al alumnado que busque información sobre escritores e intelectuales que sufrieron el exilio durante el franquismo y elabore un breve informe sobre ello, tomando como eje central la trayectoria de Rafael Alberti y Antonio Machado; y la de Vicens Vives, que plantea una pequeña investigación sobre el movimiento por la recuperación de la memoria histórica y sobre el Canal del Bajo Guadalquivir (el Canal de los Presos). También destacamos la propuesta de SM que, nuevamente, utiliza material complementario a través de smSaviadigital.com sobre la vida de los presos republicanos y sobre los españoles en Mauthausen.

Con respecto a los recursos, como recoge la imagen (Gráfico 2), destaca claramente el uso de fotografías para ilustrar los apartados sobre la represión franquista, seguidos de documentos históricos y legislativos, siempre en formato de fragmentos. En este sentido, llama la atención el escaso recurso a tablas y gráficos estadísticos o mapas, especialmente si tenemos en cuenta que existen numerosas investigaciones que arrojan interesantes cifras sobre las distintas tipologías de la represión o que, incluso, podemos hablar de una geografía humana de la represión franquista (GÓMEZ BRAVO, 2017).

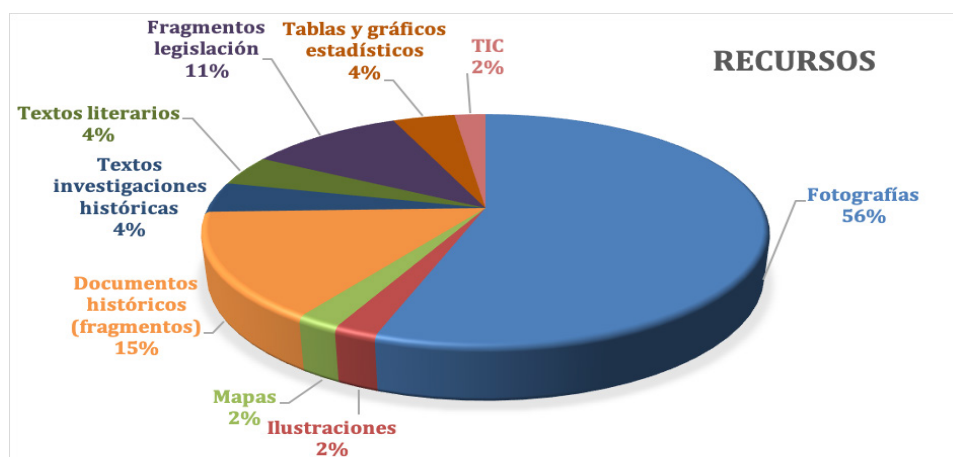


Gráfico 2. Tipos de recursos utilizados en cada editorial con respecto a la represión franquista. Fuente: Elaboración propia.

Para concluir este apartado, y a pesar de las diferencias entre los enfoques que plantean cada una de las editoriales, vamos a tratar de sintetizar algunas ideas marco generales con respecto al análisis de los resultados.

Lo primero que hay que señalar es que la superficialidad con la que se abordan las cuestiones señaladas anteriormente viene marcada por un problema de base correspondiente a la amplitud del temario. Esto hace que, en muchas ocasiones, se dedique un máximo de 1-2 páginas o, incluso, apenas un párrafo, a acontecimientos complejos y de vital importancia para comprender la dinámica de los sucesos históricos, lo que se traduce en algo que va más allá de un elemento cuantitativo y que trasciende a la profundidad con la que se desarrollan los contenidos.

Como consecuencia de lo anterior, no sólo se generan grandes lagunas en lo tocante a estos contenidos, sino que, además, se corta la posibilidad de establecer conexiones entre los distintos sucesos, ya que los temas se abordan de manera estanca, como si se tratase de cuestiones aisladas. Esto da lugar a una simplificación de los procesos históricos, perdiéndose el sentido relacional y los componentes de sucesión, simultaneidad y causalidad, fundamentales todos ellos para el desarrollo de la conciencia histórica del alumnado. Además, en demasiadas ocasiones se da por sentado que el alumnado conoce o entiende términos y contenidos complejos, lo cual lleva a que apenas se definan algunos conceptos de vocabulario y, lo que es peor, que tampoco se integren en sus respectivos contextos históricos, contribuyendo a la desconexión entre acontecimientos a la que hacíamos referencia en el párrafo anterior.

El hecho de que, como hemos podido comprobar, la mayoría de las editoriales simplifique, minimice o, incluso, omita, algunas de las formas de represión, contribuye a redimensionar en negativo el alcance del conflicto. Además, todo ello aleja al alumnado de la comprensión de la razón de ser de la Memoria Histórica y de las acciones de recuperación y restitución memorialista de las víctimas. También, el hecho de que muchas veces se simplifique este apartado a cifras impersonales (recordemos que apenas se mencionan los perfiles de los grupos de personas represaliadas y las razones por las cuáles las sufrieron), dificulta la empatía entre los discentes, tan necesaria para abordar este tipo de cuestiones relacionadas con valores y derechos humanos, y todo su contexto. La clase social y los diversos oficios nos pueden ayudar a entender que la represión -en sus diversas tipologías- fue cometida muy especialmente, contra las clases populares y trabajadoras de nuestro país, como han señalado CRUZ ARTACHO Y GONZÁLEZ DE MOLINA (2014: 26) para Andalucía, en donde la represión se focalizó más en unos ámbitos del territorio andaluz que en otros, sobre todo, en aquellos en los que la «fortaleza y afirmación del sindicalismo obrero y campesino había destacado en el periodo precedente al inicio de la contienda bélica...».

Dada la fecha de publicación de los manuales seleccionados, ninguno menciona explícitamente la Memoria Democrática, pero tampoco hay apenas referencias a la Memoria Histórica y, en los pocos casos en los que aparece, lo hace muy superficialmente. En este sentido, no podemos dejar de lado que la legislación educativa vigente en los citados años de publicación de los libros

de texto establecía estas cuestiones como contenido a trabajar, incluyendo sus propios criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

Por otro lado, en demasiadas ocasiones se emplea por parte de las editoriales un tono excesivamente «neutral» en cuestiones especialmente sensibles o tabúes que, de alguna manera, pueden despertar recelos en algunos sectores de la población. Es el caso, por ejemplo, del papel legitimador de la Iglesia en la represión, tanto durante la guerra como a lo largo de todo el franquismo; o la forma en la que se refieren a las causas del levantamiento, hablando de sublevación y no de Golpe de Estado. Es por esto, por lo que entendemos que los silencios u ocultaciones sobre esta materia, o, dicho de otro modo, cuando un manual no aborda con profundidad la represión franquista no es inocente, sino que está tomando posición con esa parte de la sociedad española que considera que estas cuestiones relacionadas con la guerra no deben abordarse en las aulas de nuestro país. A este respecto, es evidente que la mayor parte de las editoriales españolas tienen una clara ideología liberal conservadora (MANCHA CASTRO, 2019: 6), por lo que no consideran oportuno ni apropiado introducir cuestiones relacionadas con las fosas comunes, trabajo esclavo, niños robados, campos de concentración, depuración laboral, etc., para no molestar a esa parte de la ciudadanía española -con la que coinciden- que considera que estas cuestiones no deben tratarse en el ámbito escolar. De esta forma, se hurta al alumnado el conocimiento de una parte de la historia reciente de nuestro país que cuestiona el relato de que republicanos y franquistas cometieron las mismas atrocidades, obviando, además, que la represión que no aparece en los textos escolares fue cometida en periodo de paz, cuando la guerra ya había terminado, extendiéndose en el tiempo hasta el final de la dictadura.

Con respecto a las actividades, de nuevo se plantea una cuestión cuantitativa (el escaso número) vinculado a otra cuestión de fondo relativa a los contenidos y la metodología. La mayoría de las tareas planteadas son de corte positivista y abusan, en exceso, de la comprensión lectora y la memorización de datos y fechas, dejando a un lado las posibilidades que tiene contar con un alumnado con los conocimientos y nivel madurativo inherentes al curso de 2º de Bachillerato. Estas actividades adolecen de aprendizaje significativo, apenas incitan a la reflexión o a la investigación y, en definitiva, tienen muchas carencias a nivel competencial, apuntando a un nivel de exigencia cognitiva bajo. Son escasas las excepciones en las que se plantea este trabajo desde el pensamiento crítico, el fomento de los valores democráticos y la construcción de una ciudadanía reflexiva.

Si atendemos a los recursos que acompañan a los textos en las unidades didácticas analizadas, encontramos también notables carencias, especialmente si tenemos en cuenta que los acontecimientos descritos tienen lugar cerca de la mitad del siglo xx en adelante, lo cual supone un gran avance en cuanto a medios de comunicación y recursos audiovisuales de diverso tipo e inestimable valor, incluyendo las fuentes orales.

Finalmente, en la misma línea, la propuesta de aplicar las tecnologías es limitada y excesivamente simplista, puesto que no pasa de la petición de búsqueda de datos en Internet. No hay referencia a ninguna herramienta de

carácter interactivo que ayude al tratamiento de estas cuestiones.

En definitiva, coincidimos con CASTILLEJO CAMBRA (2009: 49) cuando afirma que el remedio a los males que sufren las distintas editoriales -ocultaciones, indefinición, falsa neutralidad- es que la historiografía escolar asuma los avances de la historiografía profesional, y pierda el miedo a los tabúes (monarquía, iglesia...), destruya mitos, etc. Sólo así la historia de nuestro pasado reciente dejará de ser una historia pretendidamente soterrada y verá la luz, haciendo justicia, finalmente, a todas las víctimas de la «desmemoria».

4. PROPUESTAS DE MEJORA

Las propuestas de mejora, valoradas y pensadas tras la investigación realizada, persiguen varios objetivos, entre los que podemos citar los siguientes:

1. Garantizar la inserción real de la represión franquista en los manuales escolares y, por consiguiente, en las aulas de Bachillerato.
2. Valorar la importancia de los principios democráticos y la defensa de las libertades, tanto en el pasado como en el presente.
3. Contribuir a la formación de una ciudadanía democrática comprometida con la defensa de los principios y valores democráticos.

Para lograr todos ellos apostamos, en primer lugar, por abordar la represión franquista en una unidad didáctica o, como mínimo, en un apartado único y propio dentro de la unidad o unidades que se destinan a explicar la dictadura franquista, para que como ocurre en los manuales escolares analizados, no se divida la cuestión en apartados o párrafos a lo largo de varios temas. De esta forma, conseguiremos que el alumnado entienda que la represión fue institucionalizada desde el Estado franquista, orquestada legalmente, sistemática y con carácter retroactivo (sobre hechos ocurridos durante la guerra civil) y que, además, duró toda la dictadura franquista.

Al concentrar la represión en un apartado único habrá más posibilidades de que se traten y aborden todas las tipologías de represión, sus causas y consecuencias, y que los datos y contenidos abordados estén actualizados con las investigaciones más recientes de la historiografía española e internacional. Además, en este apartado propio sobre la represión franquista tiene que haber contenidos y propuestas para relacionar el pasado con el presente, incluso para comparar la guerra civil con otros conflictos actuales, así como para llevar al aula los debates sobre el tratamiento que se está dando a esta cuestión en nuestra sociedad, tanto en las aulas y manuales escolares, como en el debate público y político. Es decir, habrá que incluir contenidos, actividades y recursos para abordar el movimiento por la recuperación de la memoria histórica, las políticas públicas de memoria, la legislación al respecto, la exhumación de fosas comunes, etc., cuestiones que no aparecen recogidas en los textos escolares. Entre otros asuntos, se puede valorar el diferente trato dado a las víctimas de la Guerra Civil durante

el periodo democrático. Asimismo, entendemos que es importante que se trabaje la represión en la comunidad autónoma andaluza, algo que es excepcional en los manuales analizados, porque entendemos que el estudio y análisis del ámbito local favorece el interés y la motivación del alumnado. A este respecto, apostamos por recuperar la biografía de algún o alguna represaliada del municipio en el que se localice el centro educativo.

En segundo lugar, y a diferencia de lo que hemos encontrado en los manuales escolares de Andalucía, proponemos que se emplee una metodología constructivista para que el alumnado esté activo y participativo durante su aproximación a esta cuestión, y para contribuir a la reflexión y la generación de pensamiento crítico. Para esto será necesario incluir actividades que fomenten el trabajo en valores y la empatía, así como actividades que recurran a la ampliación y búsqueda de información por otros canales -al margen del libro de texto- como pueden ser páginas webs y blogs especializados, repositorios de trabajos científicos, archivos y hemerotecas digitales, medios de comunicación... Todo esto tendrá que ser guiado y orientado por el equipo docente. Por tanto, huimos de lo que hemos encontrado: actividades que sólo implican la memorización, la repetición y las respuestas simples a cuestiones que aparecen en el texto.

A este respecto, proponemos trabajar la «doble represión» que sufrieron las mujeres por razón de género -física e ideológica-, analizando las causas y consecuencias y promoviendo, a su vez, la reflexión crítica de los elementos ideológicos patriarcales que aún perduran en la sociedad actual. La represión que sufrieron las mujeres es una de las cuestiones que no aparecen recogidas en prácticamente ninguno de los quince textos analizados.

Asimismo, proponemos la realización de debates sobre cuestiones actuales como la exhumación de fosas comunes, en los que preguntaremos e intentaremos consensuar respuestas a cuestiones sobre el movimiento por la recuperación de la Memoria Histórica, sobre quién debe localizar y exhumar los cuerpos enterrados en fosas comunes -si las familias o el Estado y las Comunidades Autónomas- así como sobre la responsabilidad de un país democrático con la existencia de cientos de fosas comunes.

En tercer lugar, proponemos utilizar numerosos y variados recursos didácticos para abordar la represión en las aulas desde una perspectiva más dinámica, que mantenga al alumnado activo y participativo y que promueva, además de un aprendizaje significativo, la formación de una ciudadanía empática y crítica, afín a los valores democráticos. Aunque es un acierto que algunos manuales analizados incluyan fuentes primarias, en lo que hay que perseverar, apostamos además por utilizar fuentes orales que están presentes en distintos archivos y bibliotecas e, incluso, digitalizadas en distintos soportes. Las fuentes orales permiten empatizar y crear vínculos emocionales con el pasado e, incluso, contribuyen a forjar una opinión más objetiva de los hechos, al abandonar la distancia del relato que promueve la historia contada por terceras personas. Y por supuesto, no pueden faltar las fotografías históricas y actuales, que aparecen en casi todos los manuales estudiados, porque son un recurso con un enorme potencial para empatizar y generar reflexión y pensamiento crítico. Lo que sí será

una novedad y una necesidad es buscar un equilibrio en las imágenes para que aparezcan representados tanto hombres como mujeres, e incluso niños y niñas porque facilitan la empatía con nuestro alumnado. Y tampoco faltarán los mapas que sitúan, aclaran y ordenan la represión de un solo vistazo.

También contamos con plataformas de alojamiento de archivos visuales como Youtube que pueden ser muy útiles para esta cuestión, teniendo en cuenta, además, que estas plataformas son muy conocidas por nuestro alumnado, y que no han sido explotadas por los manuales escolares. Música, documentales, películas, noticias, reportajes...sobre la represión franquista pueden encontrarse en estos repositorios y pueden servir para realizar investigaciones, para plantear debates y, en definitiva, para generar reflexión y pensamiento crítico entre nuestro alumnado.

En cuarto lugar, y aunque es una cuestión que no suele aparecer reflejada en los libros de texto, apostamos por el aprendizaje vivencial, es decir, por la realización de salidas e itinerarios didácticos que tengan como eje la visita a espacios de memoria relacionados con la represión franquista (cárceles, campos de concentración, fosas comunes, cunetas, obras civiles levantadas por presos políticos...) que nos permitirán que el alumnado se sienta partícipe de la historia, trabajar la empatía histórica, así como crear vínculos emocionales con esos espacios de memoria que contribuirá a que nuestro alumnado se apropie de los mismos y se comprometa con su conservación y salvaguarda.

A este respecto, todas las provincias andaluzas cuentan con espacios relacionados con la represión franquista que han sido declarados lugares de memoria de Andalucía, lo que implica su protección, conservación y puesta en valor. En Almería, contamos con la antigua cárcel del Ingenio; en Cádiz la fosa común del cortijo El Marrufo, el Castillo de San Sebastián, los muros de *Puerta Tierra*, el antiguo *Penal de El Puerto de Santa María* y la fosa de las mujeres de Grazalema; en Córdoba Los muros de la memoria de los cementerios de La Salud y San Rafael, así como diversas fosas en la provincia (Santaella y La Guijarrosa); en Granada *Las tapias del cementerio*, la carretera que une los municipios de Víznar y Alfacar (donde asesinaron al poeta Federico García Lorca) y la puerta de la antigua prisión provincial, entre otros lugares; en Huelva la fosa común del Cementerio de Nerva, la de La Palma del Condado y la del viejo cementerio de Almonte, así como la antigua cárcel provincial, entre otros espacios; en Jaén contamos con protección para las fosas comunes localizadas en los cementerios de Andújar, Martos, Linares y Úbeda; en Málaga contamos con varias fosas comunes protegidas en Istán, Ronda, Villanueva de Cauche y Teba, así como antigua prisión provincial de Málaga, la antigua cárcel de mujeres y la carretera de Málaga-Almería, escenario de la dramática *desbandá* de 1937; finalmente, en Sevilla está reconocida y protegida la casa y el lugar del fusilamiento de Blas Infante, la fosa común del cementerio de la Puebla de Cazalla, la comisaría de investigación de Jesús del Gran Poder y el Canal de los Presos, entre otros lugares (SERRANO, 2017).

Para que estas visitas didácticas alcancen los objetivos perseguidos y no sean meras excursiones sin objetivos educativos deben estar perfectamente planeadas

por el equipo docente, que ha de evaluar los objetivos y competencias educativas que se quieran alcanzar, los contenidos que se trabajarán, la metodología y recursos didácticos a emplear, así como el proceso de evaluación de la actividad que realizará tanto el alumnado como el profesorado; aunque eso sí, dejando espacio y libertad para la participación, implicación y reflexiones del alumnado, que puede determinar la alteración y modificación de las sesiones e incluso de las actividades programadas. Además, estas salidas didácticas constan de tres fases de desarrollo, en las que el alumnado está activo y participativo.



Figura 1: Alumnado de la Universidad de Jaén visitando la Fosa Común 702. Cementerio de San Eufasio, Jaén. Fuente: Fotografía de los autores.

5. REFLEXIÓN FINAL

La historia del tiempo presente, y sus usos públicos, siempre ha constituido un espacio complejo, lleno de «aristas», intereses concretos y miradas diferentes. Las controversias y las opiniones encontradas definen, en no pocas ocasiones, un debate público engarzado, por lo general, con la actualidad y las problemáticas políticas, sociales, económicas y culturales que definen a la misma. En muchos casos las experiencias, las vivencias, personales terminan mezclándose con las evidencias históricas y la interpretación del pasado. La densidad y diversidad de la información disponible, unida a la complejidad que ofrece las múltiples conexiones y entramados que se establecen entre conocimiento histórico, memorias y usos públicos de la historia puede llevar a la conclusión de que se está ante una realidad difícil de aprehender y, en consecuencia, de tratar y explicar, máxime si nos hacemos eco de aquellas posiciones historiográficas que sostienen que el conocimiento histórico requiere de distancia/lejanía temporal respecto de los hechos/acostecimientos analizados a fin de poder construir, con perspectiva, un

discurso científico coherente y fundamentado, alejado de los vaivenes y pasiones del entorno presente en el que el historiador o historiadora hace su trabajo.

Como se desprende de lo recogido en los diferentes apartados de este estudio, ésta no es nuestra opinión, ni posición. Muy al contrario, creemos que el debate sobre nuestro pasado más reciente, en este caso concreto sobre episodios traumáticos del mismo, ofrece un espacio privilegiado para el desarrollo de una labor docente dirigida al desarrollo de competencias y valores ciudadanos que contribuirá a comprender y descodificar la realidad democrática en la que vivimos nosotros y nuestro alumnado (MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, 2014: 42). Como defendió en su día CAVALLI (2005), ante el escenario de retos e incertidumbres que nos rodean se hace más necesario si cabe salir del cómodo escudo de la objetividad, de la neutralidad, y abrazar con determinación la apuesta por una inmersión en la historia -en su comprensión y enseñanza- que nos permita una comprensión profunda de las problemáticas de nuestro pasado más inmediato y de sus estrechas vinculaciones/conexiones que se atisban en muchas de aquéllas con los problemas y debates de nuestro presente. Como hemos intentado explicar en los apartados anteriores, creemos que la cuestión denominada «la represión franquista» tiene, en este sentido, una potencialidad formativa más que evidente. Para ello se necesita, obviamente, seguir trabajando en esta dirección en el ámbito metodológico y en el desarrollo curricular, con el tratamiento didáctico de las fuentes, con el desarrollo de las competencias de análisis y descodificación del pasado en relación al presente (MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, 2014: 47), con el refuerzo de la formación del profesorado en estas cuestiones y en su instrumental teórico y metodológico, así como con el ejercicio de un detenido proceso de relectura, revisión y, en su caso, reelaboración de los contenidos y materiales didácticos recogidos al respecto en los manuales de texto que se usan en los diferentes niveles del sistema educativo. Como hemos afirmado ya en más de una ocasión en estas páginas, la implementación de las cuestiones y debates relacionados con la represión franquista en los currículos y libros de texto no sólo contribuye a enriquecer las miradas y los enfoques con los que acercarse y conocer nuestro pasado, sino que tiene también efectos «terapéuticos», en la medida en que constituye un vehículo útil con el que fomentar, sobre la base de la discusión crítica y el ejercicio de la comparación, un educación en valores que asiente y consolide los principios democráticos que vertebran, o deben vertebrar, la realidad del presente (SÁEZ Y PRATS, 2020).

6. REFERENCIAS

- ANDERSON, P.; DEL ARCO, M.A. (2011): Construyendo la dictadura y castigando a sus enemigos. Represión y apoyos sociales del franquismo, 1936-1951, *Historia Social*, 71: 125-141.
- ARNABAT, R. (2013): La represión: el ADN del franquismo español, *Cuadernos de Historia*, 39: 33-59.
- BEL, J.C.; COLOMER, J.C. (2017): 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-Revista digital sobre el PHE*, 17: 1-17.
- BRAGA, G.; BELVER, J.L. (2016): El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación, *Revista Complutense de Educación*, 27 (1): 199-218.
- CASANOVA, J.; ESPINOSA, F.; MIR, C.; MORENO, F. (2004): *Morir, matar, sobrevivir: la violencia en la dictadura de Franco*, Crítica, Barcelona.
- CASTILLEJO CAMBRA, E. (2009): Análisis del contenido ideológico de los manuales de Historia, *Bordón. Journal of Education*, 61(2): 45-57.
- CAVALLI, A. (2005): *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Bologna, Il Mulino.
- CRUZ ARTACHO, S.; GONZÁLEZ DE MOLINA NAVARRO, M. (2014): Memoria histórica y democracia. Por la recuperación de la memoria democrática, en F. MARTÍNEZ LÓPEZ; M. GÓMEZ OLIVER (Coords.), *La memoria de todos. Las heridas del pasado se curan con más verdad*, Fundación Alfonso Perales, Sevilla: 23-28.
- CUESTA, R. (2011): Historia con memoria y didáctica crítica, *Con-ciencia social*, 15: 15-30.
- DEL ARCO, M.A.; HERNÁNDEZ, C. (2016): Los componentes sociales de la represión franquista: orígenes, duración, espacios, actores, *Historia Actual Online*, 41(3): 77-90.
- DELGADO, E. J.; ESTEPA, J. (2017): Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las Ciencias Sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de Educación Secundaria de Huelva y Provincia, *Educación XX1*, 20 (2): 259-278.
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. J. (2014): La memoria histórica en los libros de texto escolares, *Revista Complutense de Educación*, 25 (2): 393-409.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2020): *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*, Plaza y Valdés, Madrid.
- ESCOBEDO, I. (2023): La dictadura del silencio. Las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo en los libros de Secundaria y Bachillerato, *Historia y Memoria de la Educación*, 17: 463-489.
- FUERTES, C. (2018): La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica, *Revista Historia Autónoma*, 12: 279-297.
- FUERTES, C.; IBÁÑEZ, M. (2019): La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37: 3-18.
- GALIANA, V. (2018): La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: balance de una experiencia didáctica, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34: 3-18.
- GARCÍA DEL CID, C. (2012): *Las desterradas hijas de Eva*, Algón, Madrid.
- GÓMEZ BRAVO, G. (2014): Conversión: la iglesia y la política penitenciaria de postguerra, *Historia Social*, 78, 99-116.
- GÓMEZ BRAVO, G. (2017): *Geografía humana de la represión franquista. Del Golpe a la Guerra de ocupación (1936-1941)*, Cátedra, Madrid.
- GUILLÉN, C. (2018): *El patronato de protección a la mujer: prostitución, moralidad e intervención estatal durante el franquismo* [Tesis de doctorado no publicada].

Universidad de Murcia.

- HERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, F. (2022): El presente es un país extraño: lo que se enseña, lo que no se enseña y lo que debería enseñarse de la historia del presente, en D. A. GONZÁLEZ; M. ORTIZ (eds.), *Violencia franquista y gestión del pasado traumático*, Sílex, Madrid: 356.
- IGLESIAS, P. (2021): Violación de los derechos humanos de las mujeres en las Lavanderías de la Magdalena de Irlanda y los centros del Patronato de Protección a la Mujer de España, *TSN, Transatlantic Studies Network: Revista de Estudios Internacionales*, 6 (11): 231-244.
- JAÉN, S. (2020): La Guerra Civil en Andalucía. Análisis de los textos escolares para ESO y Bachillerato, en M.E. CAMBIL; F. OLIVEIRA; A.R. FERNÁNDEZ; G. ROMERO; A.J. RUI (Coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa*, Universidad de Granada, Granada: 730-742.
- MANCHA CASTRO, J.C. (2019): El franquismo en el libro de texto. Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4º de ESO en Andalucía, *Investigación en la Escuela*, 99: 1-15.
- MARINA, M. (2012): ¿Qué guerra nos han explicado? La Guerra Civil en los libros de texto, en J.M. ALDEA; P. ORTEGA; I. PÉREZ; M.R. DE SOTO (Coords.), *Historia, Identidad y Alteridad. Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*, Hergar Ediciones Antema: 713-731.
- MARTÍNEZ-VALCÁRCEL, N.; ALARCÓN, M. D. (2016): *La utilización del libro de texto de Historia de España dentro y fuera del aula: alumnos, manuales, huella, interpretación y contexto*, Diego Marín Editor, Murcia.
- MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, R. (2014): Profesores entre la Historia y la Memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición Dictadura-Democracia en España, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13: 41-48.
- PRATS, J. (2011): Criterios para la elección del libro de texto de historia, *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70: 7-13.
- RODRÍGUEZ-GONZÁLEZ, J. (2003): *León bajo la dictadura franquista (1936-1951)*, Universidad de León, León.
- SÁEZ, I.; PRATS, J. (2020): *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*, Trea, Madrid.
- SERRANO, M. (2017): *Lugares de memoria en Andalucía*, Almería, La Voz de Almería.
- STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. (1998): *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*, Sage, London.
- VALLS, R. (2007): La Guerra Civil Española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6: 61-73.
- VALLS, R. (2009): *Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*, Valencia, Universitat de València.
- VALLS, R.; LÓPEZ-FACAL, R. (2011): El análisis y evaluación de los manuales escolares de historia: un estado de la cuestión, en P. MIRALLES; S. MOLINA; A. SANTISTEBAN (coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Murcia: 295-304.
- VAN DIJK, T.A. (1997): *Racismo y análisis crítico de los medios*, Paidós, Barcelona.

