

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL PRESENTE EN LA ESPAÑA ACTUAL: ENTRE EL AGUJERO NEGRO Y EL RELATO INTENCIONAL

*The teaching of modern contemporary history in
today's Spain: between black hole and teleology*

Fernando HERNÁNDEZ SÁNCHEZ
Profesor de Didáctica de las CCSS
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid
fernando.hernandez.sanchez@uam.es

Fecha recepción: 06/02/2014; Revisión: 19/03/2014; Aceptación: 24/04/2014
BIBLID [0213-2087 (2014) 32; 57-74]

*Marc Bloch [fundador de la Escuela de Annales] contaba que
siendo un joven profesor del instituto de Languedoc su director le ha-
bía advertido: «Aquí el siglo XIX no es peligroso. Pero cuando toque
usted las guerras de religión sea prudente...».*

(François Bédarida, 1998)

RESUMEN: Tras diseñar un escenario contrafactual de un pasado que no ocurrió, este artículo examina las inmensas deficiencias que arrojan los libros de texto escolares, por los que deben transitar todos los niños españoles, en materia de confrontación con el pasado encarnado en la Guerra Civil. Son de orden conceptual, metodológico. Conllevan una clara discrepancia con la experiencia seguida en otros países europeos. Las perspectivas de cambio son, desgraciadamente, mínimas.

Palabras clave: Guerra Civil, historia de España, enseñanza de la historia, historia del tiempo presente, metodología.

ABSTRACT: This article begins by exploring a counterfactual past which obviously never existed. It serves to highlight the enormous deficiencies in history books which all Spanish children must study in their years of mandatory school. This is exemplified in treatment of the Civil War. Those deficiencies are both conceptual and methodological. Their combined impact illustrates how Spanish teaching diverges from the experiences of many Western European countries. The possibility of change seems small.

Keywords: Spanish Civil War, history of Spain, teaching history, contemporary history, methodology.

1. INTRODUCCIÓN UCRÓNICA

«España, 1 de enero de 2014. Recién recuperada la democracia después de la transmisión de poderes efectuada por la Junta Militar al primer gobierno libremente elegido desde 1981, el Ministerio de Instrucción y Emprendimiento ha publicado los diseños curriculares de la nueva reforma educativa. Los contenidos de la asignatura “Historia Reciente desde 1975 hasta la actualidad” serán impartidos en 3º de Bachillerato Genérico Polivalente (15-16 años), organizados en los siguientes temas y epígrafes:

Tema 1: La Monarquía Parlamentaria (1975-1981). De la ilusión a la catástrofe.

- 1.1 La esperanza monárquica: El nuevo régimen, las elecciones de 1977 y el proceso constituyente.*
- 1.2 Reformas y contradicciones del proyecto monárquico: Secularización (divorcio, aborto, la “movida”), tensiones territoriales (el Estado de las Autonomías), conflictividad laboral y política.*
- 1.3 El camino hacia el abismo: crisis de gobierno y vacío de poder. El separatismo y la escalada terrorista en vísperas del levantamiento militar.*

Tema 2: El golpe de Estado del 23 de febrero de 1981.

- 2.1. Los bandos enfrentados: el gobierno provisional de Leopoldo Calvo Sotelo apoyado por socialistas, comunistas y nacionalistas. La Autoridad Militar (por supuesto): Líderes, personalidades y proyectos.*
- 2.2. La evolución interna en los dos bandos y el fin de las operaciones.*

Tema 3: La era de la Junta Militar (1981-2010).

- 3.1. El aislamiento internacional y la situación interior (1981-1989). Autarquía económica y orden autoritario.*
- 3.2. El restablecimiento de relaciones con EE.UU. y los países del Este tras la caída del Muro (1990-2007). Los gobiernos monetaristas, la recuperación económica y el esplendor de las clases medias.*
- 3.3. La crisis económica mundial, el conflicto con Marruecos y las divisiones internas de la Junta (2007-2010).*

3.4. *La oposición a la Junta Militar: Exilio, cárcel y nuevas formas de terrorismo.*

Tema 4: *La 2ª transición (2007-2013): El decisivo papel de la infanta Cristina, "arquitecta del cambio".*

He comenzado con una ucronía. En los últimos años del siglo pasado algunos historiadores dieron en cultivar la Historia contrafactual («¿Qué hubiera pasado si...?»). En el supuesto que planteo a título de reflexión, el golpe de Estado del 23 de febrero de 1981 habría triunfado, sometiendo al país a una dictadura militar de treinta años de la que se habría salido mediante un proceso de transición democrática pilotada de nuevo por una Corona re-instaurada. ¿Qué lectura harían las autoridades educativas de la nueva democracia de lo que aconteció con su precedente directo, la monarquía parlamentaria que rigió el país entre las elecciones de 1977 y la intervención militar de 1981?

Afortunadamente, las cosas ocurrieron de otra manera y nunca tendremos necesidad de saberlo pero ¿sería impensable que los hipotéticos ciudadanos pudieran haberse visto abocados a forjar su imagen del pasado reciente en el crisol de un currículum escolar semejante? Si en lugar de la ucronía nos remitimos a la realidad de nuestro sistema educativo y a un discurso social muy extendido, la respuesta es: en absoluto.

2. EL MARCO SOCIAL REALMENTE EXISTENTE

Como han abordado los estudios sobre los marcos sociales y la producción de significados con intencionalidad política, desde Halbwachs a Lakoff¹, las representaciones sociales son instrumentos poderosos para que los individuos hagan inteligible la realidad en la que se encuadran, dado que conforman un corpus organizado de conocimientos basado en un pensamiento de apariencia natural e informal, empírico y adaptativo, con una utilidad práctica como guía para la acción social y política. En ese sentido, aunque el conservadurismo español no ha logrado consolidar desde la transición hasta ahora posiciones sustanciales en el ámbito historiográfico relativo al estudio de la República, la guerra y el franquismo —a pesar de los patéticos intentos auspiciadores de Stanley G. Payne y de la reciente floración de una meliflua corriente «científica»²— es preciso reconocer que sí ha

1. HALBWACHS, Maurice: *Les cadres sociaux de la mémoire*. PUF, 1925. Traducción al castellano: *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos, 2004. LAKOFF, George: *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Editorial Complutense, 2007.

2. En su reseña «1934: Comienza la Guerra Civil. En torno al libro de Pío Moa». *Cuadernos de pensamiento político* FAES, enero-marzo, 2005, el autor americano puso su declinante prestigio al servicio de dignificar a este inefable polemista. La escuela «científica» se ha postulado para combatir desde una pretendida objetividad y una peculiar equidistancia la supuesta idealización de la Segunda República por parte de la «izquierda historiográfica» en lo que no es sino la construcción de un nuevo relato

conseguido hegemonizar el discurso social con un marco interpretativo peculiar. Al menos eso es lo que puede deducirse si se echa un vistazo al uso público que del pasado siglo XX español se ha efectuado por este sector en los últimos años.

Durante las legislaturas de 2004 a 2011, la Historia del Presente se erigió en campo de batalla para el cuestionamiento del gobierno y de sus políticas. La conmemoración del septuagésimo aniversario del comienzo de la Guerra Civil, la aprobación de la conocida como «ley de la memoria histórica» y las iniciativas para exhumar las fosas del franquismo fueron objeto de aguda controversia. El *think tank* conservador, FAES, marcó la pauta teórica del argumentario: presentación de la República como un régimen radical, poco inclusivo y tendente a la confrontación violenta. Por otra parte, lectura del franquismo como un régimen funcional, autorregenerado al compás de la evolución del contexto internacional y del crecimiento interno sobre la base de una mayoría silenciosa de pujantes clases medias³.

Sin embargo, fue la vulgarización de este discurso lo que trascendió al pasar de las musas de la politología al teatro de la brega partidista. El 3 de febrero de 2011, por ejemplo, el portavoz del Partido Popular en la comisión de control parlamentario de RTVE anunció que pediría explicaciones al presidente de la corporación sobre la «saturación de películas, documentales y series» sobre esta temática que emitía el Canal Internacional, al que ingeniosamente se refirió como «El Canal de *La Internacional*». Asimismo, cuestionó la línea argumental de dos seriales de sobremesa de La 1, *14 de Abril. La República* y *Amar en tiempos revueltos*, por presentar a su juicio «una visión idealizada de la II República, marcando una línea divisoria entre las dos Españas, hurgando una vez más en la herida de la Guerra Civil», por desarrollarse «en un contexto histórico y político tan especialmente sensible como el que supuso el comienzo del franquismo» e ir dirigidas a una audiencia que en más de un 30% superaba los sesenta y cuatro años de edad⁴.

debelador de aquel periodo a beneficio del presente. De sus autores y obras trata otra colaboración en este mismo número de *Studia Histórica*.

3. Pueden verse ambas tipificaciones en los aportes del catedrático Manuel Ramírez. En «Cara y cruz de la Segunda República», *Cuadernos de pensamiento político*. FAES, septiembre, 2006 —disponible en la red <http://www.fundacionfaes.org/file_upload/publication/pdf/20130423150653cara-y-cruz-de-la-segunda-republica.pdf>—. Ramírez caracteriza el régimen republicano como dotado de una constitución no integradora, lastrado por un difícil sistema de partidos y abocado al fracaso por la falta de consenso sobre el tipo de República que cada uno pretendía. En «Hace setenta años. El régimen político y su mentalidad», *Cuadernos de pensamiento político*. FAES, abril-junio, 2009, el autor establece una evolución del franquismo en tres fases: El paso por la influencia totalitaria, el franquismo católico-empírico y el tecno-pragmático (<http://www.fundacionfaes.org/file_upload/publication/pdf/20130423211559hace-setenta-anos-el-regimen-politico-y-su-mentalidad.pdf>).

4. <http://www.larazon.es/detalle_hemeroteca/noticias/LA_RAZON_356144/4649-el-pp-pedira-cuentas-a-oliart-por-la-vision-segada-de-la-republica>. Curiosamente, la sensibilidad de su señoría no se vio afectada por la continuidad de un programa, *Cine de barrio*, que constituye un auténtico aquelarre de franquismo sociológico y cuyo espectro (y nunca mejor dicho) de audiencia se encuentra mayoritariamente entre población valetudinaria.

El mantenimiento de este discurso una vez pasada la era Zapatero demostró que las posiciones sobre la República, la guerra y el franquismo no eran coyunturales, sino que forman parte intrínseca de la ideología de un sector, y no poco influyente, del conservadurismo español. El 28 de enero de 2013, la exministra de Educación y Ciencia y expresidenta de la Comunidad de Madrid, Esperanza Aguirre y Gil de Biedma, mostró en *ABC* preocupación y tristeza al ver «el entusiasmo, no sé si ingenuo o malvado, con que se exhibe la bandera que simboliza uno de los periodos más nefastos de nuestra Historia, en el que se enconaron los odios, se despreció al adversario político hasta llegar a su eliminación física y las libertades estuvieron constantemente amenazadas». La tristeza de la señora Aguirre no nubla su entendimiento ni le impedía ejercer su magisterio sobre nuestro pasado desde el elogio al amateurismo: «No hay que ser un historiador avezado, basta con ser un lector mínimamente crítico de los libros de Historia, para saber que la II República fue un auténtico desastre para España y los españoles». «Es cierto» —concedía— que fue recibida con la esperanza de que cerrara la crisis que había abierto el golpe de Estado de Primo de Rivera». Primera dictadura del siglo xx español a la que por una parte absolvió (un golpe «absolutamente incruento») y después utilizó para atizar al verdadero adversario («pronto contó con la complicidad del Partido Socialista, la UGT y Largo Caballero, todo hay que decirlo»). No tardó la República en revelar su lado pérfido, pues «es cierto que muchos políticos republicanos utilizaron el régimen recién nacido para intentar imponer sus proyectos y sus ideas —en muchos casos, absolutamente totalitarias— a los demás, y que faltó generosidad y patriotismo». Tras esta exhibición de generalidades, juicios de valor y pellizcos de monja, la ahora exitosa *head hunter* realizó una pirueta en la que salvó sin red un abismo de casi medio siglo sin caracterizarlo: «El rotundo fracaso de la experiencia republicana lo conocían muy bien los políticos responsables de 1977 cuando propugnaron una amnistía (siempre hay que recordar que amnistía viene de una palabra griega que significa olvido) total sobre los hechos acaecidos en los cuarenta años anteriores»⁵. Quien demostró en agosto de 2014 que el Griego y la Historia no eran lo suyo fue el portavoz adjunto del PP en el Congreso, Rafael Hernando, cuando se desahogó en una red social con la ocurrencia de que «las consecuencias de la República llevaron a un millón de muertos»⁶, algo equivalente a que un diputado de la CDU dijera en Alemania que Weimar fue la responsable de los cincuenta millones de muertos de la Segunda Guerra Mundial.

3. LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DEL PRESENTE ESPAÑOL: UN AGUJERO NEGRO EN LA FORMACIÓN CÍVICA

Desde los años setenta del siglo xx la historiografía tipificó la Historia del Presente como una categoría que pretende acotar aquella parte de la temporalidad

5. <<http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/2013/01/28/005.html>>.

6. <http://politica.elpais.com/politica/2013/08/28/actualidad/1377699685_004216.html>.

sobre la que se proyecta la memoria colectiva y la experiencia socialmente vivida. Se trataba de dotar de personalidad propia a la historia más reciente, dada la obsolescencia para la generación actual del canon establecido por la taxonomía académica del XIX, que situaba los orígenes de la contemporaneidad en la Revolución francesa (1789). La Historia del Presente se entiende como el tiempo de la experiencia vivida por las diversas generaciones que coexisten en un determinado momento histórico⁷. Para las sociedades de nuestro entorno, ese espacio cronológico comienza en la Segunda Guerra Mundial y la resistencia antifascista y abarca hasta nuestros días. Algunas interpretaciones más dilatadas fijan el inicio de la Historia del Presente a partir del momento en que los problemas actuales salen por primera vez a la luz. Eric J. Hobsbawm formuló su modelo del «corto siglo XX» haciéndolo nacer de la Gran Guerra como crisis paroxística de los nacionalismos y semillero de la revolución rusa y los fascismos y la era de las «guerras totales»⁸. Como tal periodo, la Historia del Presente ha ido incorporándose en los últimos años a los programas educativos europeos⁹.

En España, la Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) reguló la educación obligatoria y el bachillerato en la España democrática desde los años 90. En lo tocante al aprendizaje de la Historia Contemporánea, el marco curricular prescriptivo formuló los bloques de contenidos que todos los estudiantes debían contemplar a su paso por las aulas en 4º ESO. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza (LOMCE), que viene a sustituirla, no introduce cambios en la secuenciación, si bien opta por una lectura acusadamente economicista de la Historia reciente (ver cuadro I).

7. BÉDARIDA, François: «L'Institut d'Histoire du Temps Présent. Origines, trajectoire et signification», en *Seminario Internacional Complutense: Historia del Presente, un nuevo horizonte de la historiografía contemporaneísta*. Madrid, octubre, 1997.

8. MATEOS, Abdón: «Historia, Memoria, Tiempo Presente», en *Hispania Nova*, 1, 1998, p. 2.

9. Tras las reformas de los años 70 y 80, la Segunda Guerra Mundial se estudia en Francia en el último curso de la secundaria obligatoria (3e). En el Bachillerato, el periodo 1890-1945 se contempla en el penúltimo curso (1er) y el mundo entre 1945 y hoy en el último (Terminal). CONA, Éric y ROUSSO, Henry: *Vichy, le passé qui ne passe pas*. Fayard/Pluriel, 2013, p. 240. En Italia, en 1996, un decreto del Ministerio della Pubblica Istruzione estableció la obligación de enseñar en el curso final de Bachillerato la historia completa del siglo XX, del que hasta entonces solo se estudiaba la primera mitad excluyendo los años de la República. Galimi, Valeria: «De l'histoire de la Résistance à l'Histoire du XXe siècle: l'Istituto nazionale per la storia del movimento di Liberazione in Italia et le réseau des Instituts associés», *Bulletin de l'Institut d'Histoire du Temps Présent, BIHTP*, 75, 2000, p. 135.

CUADRO I: El marco estatal y un ejemplo de desarrollo autonómico. Obsérvese que tanto en el RD estatal de la LOGSE como en el Decreto de la CAM se obviaba el término «dictadura» para referirse al régimen político vigente en España entre 1936 y 1975. En el caso de la CAM, se empleó un eufemismo al titularlo «*La época de Franco*».

<p>Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO</p>	<p>Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la ESO</p>	<p>Proyecto de Real Decreto (10/12/2013) por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, de la ESO y del Bachillerato LOMCE</p>
<p>Bloque 2. Bases históricas de la sociedad actual.</p> <p>Transformaciones políticas y socioeconómicas en el siglo XIX. Revolución industrial. Revoluciones políticas y cambios sociales. Formas de vida en la ciudad industrial. Crisis del Antiguo Régimen y construcción del Estado liberal en la España del siglo XIX. Grandes cambios y conflictos en la primera mitad del XX. Imperialismo, guerra y revolución social.</p> <p>Transformaciones en la España del siglo XX: crisis del Estado liberal; la II República; Guerra Civil; Franquismo. Arte y cultura en la época contemporánea.</p>	<p>Bloque 2. Bases históricas de la sociedad actual.</p> <p>2.8 España en el primer 1/3 del siglo XX</p> <ul style="list-style-type: none"> — Reinado de Alfonso XIII: Trayectoria política. — El reformismo de la II República. — La Guerra Civil y sus consecuencias. — Aportaciones españolas a la cultura o al arte. <p>Bloque 3. Las bases del mundo actual.</p> <p>3.4. La época de Franco.</p> <ul style="list-style-type: none"> — El régimen político. — El desarrollo de los años sesenta. — La oposición política y sindical. <p>3.5. La España democrática.</p> <ul style="list-style-type: none"> — La transición española. — La Constitución de 1978. <p>La configuración del Estado democrático: las Comunidades Autónomas.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Los gobiernos democráticos. — La incorporación a la Unión Europea. 	<p>10. La época de «Entreguerras» (1919-1939).</p> <p>La difícil recuperación de Alemania.</p> <p>El fascismo italiano.</p> <p>El crash de 1929 y la gran depresión.</p> <p>El nazismo alemán</p> <p>La II República en España y la Guerra Civil.</p> <p>12. La estabilización del capitalismo y el aislamiento económico del bloque soviético. Evolución de la URSS y sus aliados.</p> <p>Evolución de Estados Unidos y sus aliados; el «Welfare State» en Europa.</p> <p>La dictadura de Franco en España.</p> <p>La crisis del petróleo (1973).</p> <p>13. El mundo reciente entre los siglos XX y XXI.</p> <p>Las distintas formas económicas y sociales del capitalismo en el mundo.</p> <p>El derrumbe de los regímenes soviéticos y sus consecuencias</p> <p>La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975-1982).</p>

Voy a centrarme en lo relativo a la enseñanza de la Historia del Presente en 4º ESO, el último curso de la escolaridad obligatoria. Mi justificación es doble. Por una parte, porque es el nivel en el que el alumnado entra por primera vez en contacto en Secundaria con esa parte de la Historia en la que va a conocer las raíces de la sociedad en que se insertará próximamente como trabajador, contribuyente y ciudadano en plenitud de derechos y obligaciones. Por otra, porque muchos lo harán por última vez en conjunto antes de abandonar su escolaridad. Es cierto

que los contenidos de este periodo se reiteran en 1º de Bachillerato (Historia Contemporánea universal) y 2º de Bachillerato (Historia de España), pero solo para quienes accedan a la enseñanza postobligatoria. En 1º de Bachillerato, la Historia Contemporánea no es obligatoria para el alumnado de la opción científico-tecnológica y la Historia de España de 2º —común a todas a las opciones— se extiende durante un periodo cronológico tan extenso como el que va desde el hombre de Atapuerca (hace casi 1 millón de años) hasta el segundo gobierno de José María Aznar (2000-2004 d. C.) La Historia Contemporánea, cuya complejidad precisa de una metodología basada en el tratamiento de la pluralidad de fuentes, la interpretación multicausal y el análisis crítico, se limita a la deglución compulsiva de los contenidos factuales necesarios para sortear el obstáculo de la Prueba de Acceso a la Universidad¹⁰.

Teniendo, pues, en cuenta que 4º ESO es el último territorio formativo común compartido por todos los estudiantes, interesa saber si los conocimientos adquiridos son adecuados y eficaces para el ejercicio de la futura ciudadanía. Los datos no invitan al optimismo. Sobre la II República, la Guerra Civil y el Franquismo existe aún hoy a nivel común una significativa mistificación, cuando no un simple y llano desconocimiento. La ingente investigación académica emprendida durante el último cuarto de siglo no ha permeado lo suficiente hasta los niveles básicos del sistema educativo, que es donde se forman las representaciones con que la mayor parte de los ciudadanos se aproxima al conocimiento de su historia reciente. Es como si, frente a los avances en la Biología, en las aulas continuasen enseñándose obligatoriamente los preceptos del creacionismo.

A finales de los años 90, en el tránsito entre el sistema diseñado por la Ley General de Educación de 1970 y la LOGSE se realizó una encuesta entre estudiantes de últimos cursos de enseñanza media y primeros de universidad (Cuadro 2):

10. La introducción de la reválida al término de 4º ESO que prevé la LOMCE amenaza con trasladar este mismo problema a dicho curso, convirtiendo en mero adiestramiento para la prueba lo que podría ser una oportunidad de reflexión sobre los fundamentos de nuestra Historia reciente. Es una tendencia que CONA, Éric y ROUSSO, Henry: *Vichy, le passé qui ne passe pas*. Fayard/Pluriel, 2013, p. 247, detectaron en Francia, denominándola «el fetichismo del examen». Aunque los manuales galos dedican entre un 6 y un 15% de su contenido a la Segunda Guerra Mundial, su impartición en el último tramo temporal del curso de 1er. conduce a que muchos enseñantes sacrifiquen esta parte del programa, una tendencia que se ha agravado con la reducción de la enseñanza de la Geografía y la Historia de 4 a 3 horas semanales.

CUADRO 2. Fuente: Prada Rodríguez, J: *Memoria e Historia del Tiempo Presente*.
 Universidad de Extremadura (1999)

ESTUDIANTES	SECUNDARIA (14-17 años)	UNIVERSIDAD (18-24)
TOTAL	150	75
No sabe que hubo una Guerra Civil	8,0%	2,7%
¿Cree posible que alguien fuera perseguido por sus ideas?	No: 21,3%	No: 5,3%
¿Qué sabe de Franco?	Fue un presidente: 8,7% Fue un jefe de gobierno: 26,7% Fue un rey: 2% Fue un dictador: 62% NS/NC: 0, 7%	Fue un presidente: 7% Fue un jefe de gobierno: 12,3% Fue un dictador: 80,7%
¿Cómo accedió Franco al poder?	Fue elegido: 15,3% Heredó el trono: 7,3% NS/NC: 27,3% Mediante un golpe de estado y una Guerra Civil: 38%	Fue elegido: 10,7% Heredó el trono: 1,3% NS/NC: 6,7% Mediante un golpe de estado y una Guerra Civil: 78,6%
¿Cuántos años gobernó Franco?	NS/NC: 22,6% 4-14 años: 14% 15-30 años: 36,6% Más de 30 años: 26,7%	NS/NC: 9,3% 4-14 años: 6,7% 15-30 años: 32% Más de 30 años: 52%

Sondeos realizados al calor del septuagésimo aniversario del inicio de la Guerra Civil revelan que en 2006 existía un alto índice de ignorancia de la historia del siglo xx español, ejemplificado en el desconocimiento, por casi un tercio (el 31,9%) de los encuestados, de la identidad de algunos de sus más significados actores. El 74,4% dijo saber lo que pasó el 18 de julio de 1936, pero un 23,1% aseguró no tener ni idea. El 43,1% creía que debían «preservarse monumentos, estatuas o calles dedicadas a recordar el 18 de julio de 1936 o a sus protagonistas». El porcentaje subía hasta el 66,1% entre los votantes del Partido Popular. El 30% creía que la sublevación militar del 18 de julio de 1936 «estuvo justificada», mientras que la mitad opinó que no hubo ninguna justificación. El dato más positivo es que apenas a un 4,4% de los encuestados el 18 de julio les inspiraba un sentimiento positivo, mientras para el 61% era algo negativo¹¹.

¿Han cambiado las cosas desde entonces? Lo que sigue es solo una muestra sin pretensiones de generalización, pero que señala una preocupante tendencia.

11. Los datos de ambas encuestas en: <http://elpais.com/diario/2006/07/18/espana/1153173619_850215.html> y <<http://www.elmundo.es/elmundo/2006/07/18/espana/1153192100.html>>.

Son los resultados de una encuesta realizada entre casi un centenar de estudiantes universitarios madrileños en el ecuador de su carrera de magisterio en el primer semestre del curso 2013/2014. El propósito era averiguar el nivel de conocimientos sobre hechos, procesos, personajes y lugares emblemáticos de la historia española de los últimos 75 años. El 30% no sabe cuántos años estuvo Franco en el poder (creen que menos de 30 años). El 45% desconoce qué fue el maquis. El 71,6% ignora en qué consistió el proceso 1.001 (el 19% cree que fue la ejecución de 1.000 presos políticos). El 58% desconoce qué fue el Tribunal de Orden Público. El 79,5% no sabe en qué año se produjeron las últimas ejecuciones en España (casi un 40% desconoce incluso que las hubiera). El 47% no sabe en qué año se aprobó la actual constitución. Un 98% y un 95% identificó Cuelgamuros y el Guernica de Picasso entre los hitos monumentales de nuestro pasado reciente, pero solo un 66% y un 45% respectivamente acertó a contextualizarlos (nadie reconoció ni supo explicar, sin embargo, el monumento a los abogados laboristas de Atocha y menos del 7% lo hizo con el monumento a la Constitución de 1978). Entre los personajes emblemáticos, solo Felipe González (65%) y Adolfo Suárez (54%) fueron identificados por la mitad o más de los encuestados. Cabe destacar que 8 de cada 10 desconocen a personalidades relevantes como Dolores Ibárruri, José Antonio Primo de Rivera, Juan Negrín o el general Mola. Solo un desolador 4,5% sabe quién fue Marcelino Camacho.

¿Ignorancia? Ciertamente, pero no imputable a ellos sino la que cabe esperar si se tiene en cuenta cómo fue su formación en las etapas que preceden a la universidad: solo el 27% de los encuestados vieron los contenidos relativos a la II República, la Guerra Civil, el Franquismo y la transición durante su educación obligatoria (4º de ESO). El 73% tuvo que esperar a 2º de Bachillerato y afrontar su estudio con la premura de la preparación de la selectividad. Una tendencia que se mantiene —incluso con una ligera regresión— respecto a lo que ocurriría cuando existía el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP)¹². Según su propia valoración, solo el 21,5% de sus profesores abordaron los temas con detenimiento y profundidad frente a un 28,4% que lo hizo de prisa y superficialmente con pretextos como rehuir la polémica política o la proximidad (¡casi 80 años después de la guerra y 40 de la muerte del dictador!) a los hechos. El 68% de sus profesores se remitió a los libros de texto, solo el 19% empleó internet, testimonios orales o recursos audiovisuales para sus clases.

Podría pensarse que, a la vista de todo esto, la contemporaneidad reciente es un territorio perdido para las nuevas generaciones. Nada más lejos: el 76% de los estudiantes reconoció tener unos conocimientos bajos o medio-bajos sobre los epi-

12. El 28,5% de los alumnos que cursaron 3º de BUP (equivalente a 1º Bachillerato LOGSE) en 2003 manifestaron no haber estudiado nunca la Guerra Civil y el franquismo, de nuevo con la excusa de la sobrecarga de contenidos de aquel curso. VALLS, Manuel: «La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2007, p. 65.

sodios clave de nuestra historia contemporánea, pero al mismo tiempo un significativo 79,5% mostró por ellos un interés alto o medio-alto. En ello coincide la joven generación española con sus coetáneos franceses. En junio de 1990 y en septiembre de 1992 se efectuaron dos sondeos, encomendados por el Ministerio de Antiguos Combatientes y la Liga de Educación. Interrogados por el interés sobre la historia de la Segunda Guerra Mundial, en 1990 se interesaban mucho o bastante el 58%, y en 1992, el 71% entre los jóvenes de 15-19 años y el 67% entre los de 20-24. Si se evalúa el porcentaje de respuestas correctas a cuestiones históricas precisas, en 1990 el 38% de los estudiantes y bachilleres respondieron correctamente a la pregunta sobre el número de diputados (80) que rechazaron votar los plenos poderes a Pétain el 10 de julio de 1940. En 1992, solo el 16-17% de entre 15-24 años lo acertaron. En 1990, el 63% designaron a los policías franceses (y no a las SS o a la Wertmacht) como los autores de la redada del Velódromo de Invierno de 1942, epítome de la persecución judía en la Francia ocupada. En 1992, entre el 70 y el 74% dieron una respuesta correcta. La eficacia del refuerzo de los contenidos de Historia del Presente en los programas de enseñanza se revela en todo su esplendor y demuestra que los tópicos y los errores se erradican con voluntad política y medidas pedagógicas: un sondeo de 1976 mostró que el 53% de los franceses interrogados ignoraban quién había sido el jefe del Estado entre 1940 y 1944, y en otro de 1980 la mitad de los encuestados pensaban que era Alemania quien había declarado la guerra a Francia. En esta fecha, el 66% no condenaba al mariscal Pétain¹³.

4. PROGRAMAS Y MANUALES QUE SE PLIEGAN AL DISCURSO SOCIAL EN VEZ DE EDUCARLO

Los trabajos de Paloma Aguilar¹⁴, pioneros en la tipificación del modelo interpretativo de la convulsa España del siglo xx que se aquilató durante el Franquismo y, sobre todo, en la transición a la democracia, apuntaban ciertas tendencias que han venido a confirmarse. Sobre la Guerra Civil y sus consecuencias se impuso un «deber de olvido» funcionalmente motivado por el deseo de consolidar un periodo de convivencia nacional basado en la reconciliación, la superación de los conflictos y el rechazo al uso de la violencia como recurso político. Conforme al ideal de la reconciliación nacional, la guerra fue calificada de «fratricida» en nombre de una fraternidad entre españoles que trataba de refundarse¹⁵. De tal esfuerzo de voluntad se derivó una lectura ahistorizada del pasado reciente, al que se caracterizó con una serie de rasgos perdurables en el marco social de la memoria española:

13. CONA, Éric y ROUSSO, Henry, op. cit. pp. 255-256.

14. AGUILAR, Paloma: *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Madrid: Alianza, 1996. Una visión crítica desde el ámbito educativo es la de CUESTA, Raimundo: «La memoria de la transición española a la democracia. Fábrica de embelecos e identidades», en *Pliegos de Yuste*, 11-12, 2010, pp. 17-24.

15. GOIDECHEAU, François: «L'Histoire objective» de la guerre civile et la mythologie de la Transition, en *La guerre d'Espagne en héritage: entre mémoire et oubli (de 1975 á nos jours)*. Presses Universitaires Blas Pascal, 2007, p. 78 y siguientes.

- a) La Guerra Civil como locura colectiva: El conflicto se presenta esencialmente como una confrontación entre hermanos, no deseada por la mayoría de ellos, que se vieron impelidos a la lucha por un sino trágico y una minoría política ambiciosa. Esta explicación sobrevalora la explicación «objetiva» y «definitiva» que permita cerrar el dossier de la guerra y condenar con ella las pasiones políticas radicales y sus discursos a menudo poseídos de violencia.
- b) La teoría del empate moral: Las responsabilidades por el estallido de la guerra deben ser repartidas por igual entre ambos bandos, así denominados sin distinción entre gobierno legítimamente constituido y facción golpista. La represión alcanzó cotas similares y fue fruto de una pulsión homicida ejercida por grupos minoritarios sin más explicación que el derribo de los frenos morales en condiciones de guerra y la exaltación de las pasiones y los odios.
- c) El establecimiento de un canon cronológico por el que el periodo que se abre en 1931 y llega hasta finales del siglo xx se divide en:
 - 1/ La República y la Guerra Civil (1931/1939);
 - 2/ El Franquismo (con su subdivisión en periodo autárquico —1939/1956— y desarrollismo —1956/1975—)
 - 3/ y la Transición, cuyo inicio se sitúa en 1975 y sobre cuyo final unos se pronuncian por 1978 —la aprobación de la Constitución— y otros por 1982 —con el primer gobierno socialista—.

Semejante cronología tiene como consecuencia la generalización de una visión teleológica: la indisoluble unión de II República y Guerra Civil condena a aquella como preámbulo indefectible de esta. El franquismo, lindante con el fin de la guerra que ejerce una función de parteaguas con el periodo anterior, queda encapsulado en su propia temporalidad, ajeno a su origen *en y como causante de* la Guerra Civil, como si la dictadura no se hubiese reivindicado hasta el final a sí misma como «el Estado del 18 de julio» y su régimen no hubiera sido, parafraseando a Clausewitz, la continuación de la Guerra Civil por otros medios. Queda asimismo separado (aunque no en todos los casos, como se verá) de la democracia actual, cuya genealogía se construye sobre su superación y no como partenogénesis. Un acotamiento que con el resurgir de tendencias parafranquistas a comienzos del siglo xxi ha dado lugar a que el franquismo haya llegado a ser designado con vergonzantes o ridículos eufemismos: «el régimen anterior» o «el periodo predemocrático»¹⁶.

16. Un ejemplo: ZORZO FERRER, FRANCISCO JAVIER: «Historia de los Servicios de Inteligencia: El Periodo Predemocrático», en *Arbor* CLXXX, 709, Enero 2005, págs. 75-98. Revista del CSIC. No se incluye en ninguna de sus 24 páginas el término «dictadura».

<<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewArticle/498>>.

O los homenajes de algunos ayuntamientos a los alcaldes de la «etapa predemocrática»:

<<http://www.triangulodigital.es/homenaje-a-jose-caballero-monroy-ultimo-alcalde-de-la-etapa-predemocratica-en-santa-lucia/>>.

La secuenciación de contenidos en los manuales de 4º ESO, más allá de las prescripciones que impone el marco legislativo, está impregnada de este discurso social sobre nuestra historia reciente. El cuadro 3 muestra la distribución de los temas que abarcan desde la II República hasta la transición democrática en nueve de los manuales más empleados.

CUADRO 3: Secuenciación de los contenidos de Historia de España entre 1931 y 1982 en manuales de 4º ESO

EDITORIAL	República + Guerra Civil	Franquismo + Transición	Franquismo	Transición y democracia
Anaya	X		X	X
Bruño	X		X	X
Edelvives	X		X	X
McGraw Hill	X	X		
Oxford	X	X		
SM (Proyecto Milenio)	X		X	X
SM (Proyecto Zenit)	X	X		
Santillana	X		X	X
Vicens Vives	X		X	X
(%)	100	33,3	66,6	66,6

Como puede comprobarse, se sigue en su gran mayoría el modelo secuencial teleológico (los elementos integrantes se articulan para conducir a un determinado final). De tal forma que República y Guerra Civil van indefectiblemente unidas —como si esta fuera la ineluctable consecuencia de aquella. El libro de Vicens Vives advierte, ya de entrada, sobre la naturaleza del periodo en el propio título del bloque: «Tiempos de confrontación en España». Preocupa que un tercio de los manuales incluya en un solo tema Franquismo y transición, lo que puede contribuir a reforzar la lectura de la evolución lineal de la dictadura a la democracia, en radical antítesis con la proyección peyorativa de la República sobre el imaginario colectivo. El caso más flagrante es el del Proyecto Zenit de SM («España: de la dictadura a la democracia»).

El anterior ejemplo da pie para comprobar otro elemento, no curricular, que conforma la orientación de los libros de texto: la comerciabilidad. La editorial SM ha mantenido dos líneas editoriales para sus manuales de Secundaria: Zenit y Milenio. La diferencia de orientación se puede comprobar, de nuevo, en el cuadro 3. La explicación se encuentra en el mercado al que los manuales están destinados: centros públicos o centros privados y/o concertados. Como se ha señalado para

<<http://www.eldigitalcastillalamancha.es/fallece-a-los-93-anos-el-ultimo-alcalde-de-la-epoca-pre-democratica-de-piedrabuena-59885.htm>>.

otros países que han experimentado procesos de transición en los que queda un profundo remanente social del régimen precedente, los editores de libros de texto admiten que, sin que se pueda hablar de censura, «la sola inclusión de ciertos temas supone que algunos libros no son adoptados por algunas escuelas», en particular las privadas, ya que se supone que sus usuarios pertenecen a sectores más conservadores desde el punto de vista político y las posiciones adoptadas por las editoriales tienen en consecuencia a ser más moderadas con el tratamiento de algunos temas. Como concluyen algunos autores en referencia al caso argentino, «la naturaleza controversial del tema hizo que las empresas fueran muy cuidadosas acerca de lo que se decía sobre el pasado cercano, ya que la forma de su tratamiento podía promover esa “censura invisible” por la cual los colegios podían no adoptar sus obras». Las «dobles líneas editoriales» y el plegamiento de los contenidos a las demandas del mercado darían la razón a Dewey (1938) y Freire (1970) cuando advirtieron que las fuerzas comerciales terminarían por actuar en contra de la política escolar y de los objetivos educativos¹⁷.

Siendo los libros de texto una herramienta importantísima —aunque no la única— en el aula, es preciso señalar que en bastantes ocasiones adolecen de graves defectos: la falta de trasposición de la investigación historiográfica actualizada, la simplificación derivada de confundir divulgación con vulgarización y los errores factuales. No es raro seguir leyendo que, bajo la República «se produjeron oleadas de huelgas, quemas de iglesias y enfrentamientos armados entre falangistas y militantes de las organizaciones obreras» (Santillana), mezclando el legítimo ejercicio de un derecho constitucional con manifestaciones de piromanía anticlerical y actos terroristas. Muy al estilo de los discursos coetáneos de Gil Robles al que, por cierto, se rebaja de categoría: según Santillana y Oxford, era Calvo Sotelo, con 12 escaños frente a los 88 de la CEDA, el auténtico «líder de la derecha». Pitágoras no habría entendido nada. Tampoco él mismo, si hubiera sabido que su título de protomártir de la Cruzada le es atribuido a su hermano, que salvó la vida refugiándose en la embajada de Chile («¿Qué consecuencias tuvo el asesinato de Joaquín Calvo Sotelo?», propone como actividad el libro de editorial Bruño). La huelga revolucionaria de octubre de 1934 se produjo «cuando la CEDA [sin explicación de lo que significan estas siglas] entró en el gobierno, ya que se temía la vuelta de la monarquía» (McGrawHill). Se emplea «bando» para referirse a las partes en guerra, como si el gobierno legítimo y los sediciosos estuviesen en idéntico plano de legitimidad. Anaya y Bruño recuperan el término «nacionales». Según el manual de Vicens Vives: «Juan Negrín formó un nuevo gobierno (...) con una fuerte influencia comunista» (aunque el PCE tuviera las mismas dos carteras —2 de 11— que el anterior). En su edición anterior —afortunadamente hoy corregida— Anaya remataba:

17. Gonzalo de AMÉZOLA, Carlos DICROCE y María Cristina GARRIGA: «La última dictadura militar argentina en los manuales de Educación General Básica», en Carolina Kaufmann (Coord.): *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Brasil, España e Italia*. Prometeo libros, 2012-13, pp. 121-122.

«El Gobierno estuvo dirigido hasta 1937 por el socialista Francisco Largo Caballero, y desde entonces por el comunista Juan Negrín». *Sic.* Para Bruño, el objetivo del Comité de No Intervención fracasó «al proveer la Unión Soviética de material de guerra y técnicos al ejército republicano, y recibir, por su parte, [como si fuese en respuesta] el ejército nacional ayuda aérea alemana, así como voluntarios italianos y portugueses». La represión en las retaguardias fue de parecida intensidad y «en ambos casos, la guerra desató el odio y la venganza incontrolada contra los sospechosos de simpatizar con los enemigos» (Vicens Vives).

En definitiva, a pesar de los años transcurridos y de la producción historiográfica del último tercio de siglo, aún no existe una trasposición didáctica, por ejemplo, de los aportes de Herbert Southworth y Paul Preston sobre el golpe de estado; de los trabajos de Ángel Viñas o Enrique Moradiellos sobre la internacionalización del conflicto; de los estudios de Gabriel Cardona o Michel Alpert sobre la dinámica militar; de las reflexiones de Julio Aróstegui, Helen Graham o Alberto Reig Tapia sobre la dinámica política y social; de las conclusiones sobre la violencia y la represión de Julián Casanova, Francisco Espinosa o Ricard Vinyes.

Dada la importancia que tienen los recursos gráficos en la composición y presentación de los manuales escolares, y partiendo de la base de que toda ilustración no es un adorno sino un elemento cargado de intención pedagógica, el repertorio de imágenes se caracteriza por lo repetitivo y su elección constituye un modelo de discurso oculto, que legitima la percepción empleada anteriormente para cada periodo histórico: la República evoluciona del entusiasmo popular y de las buenas intenciones (Puerta del Sol el 14 de abril, Mariana, misiones pedagógicas) a la radicalización y el enfrentamiento fratricida (Casas Viejas, Asturias, quema de conventos, polarización electoral expresada en la iconografía propagandística) como el agua del manantial busca su cauce. En ocasiones, la imagen es invocada de forma banal y descontextualizada. Un ejemplo palmario aparecía en una edición —hoy corregida— del manual de Anaya, en el que se ilustraba la incorporación de la mujer a la actividad profesional y a la vida cultural en la época republicana con una fotografía de una joven con boina a la francesa y un pie que rezaba: «Bibliotecaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid». Lo que se silenciaba es que dicha joven era Juana Capdevielle y San Martín (Madrid 1905 - Rábade, Lugo 1936), facultativa del Cuerpo de Archiveros y Bibliotecarios, pedagoga, bibliotecaria del Ateneo de Madrid, esposa del Gobernador Civil de La Coruña, Francisco Pérez Carballo, fusilado por los sublevados el 24 de julio de 1936 y asesinada por los mismos un mes más tarde. La secuencia iconográfica del franquismo revela al observador que, tras una fase de penuria y aislamiento (cartillas de racionamiento, censura de prensa y cine, entrevista de Hendaya), fue capaz de sentar las bases del desarrollismo económico de la mano de su alianza con los Estados Unidos (Eisenhower, Seat 600, turismo, consumo de electrodomésticos, cargas policiales en la universidad). En la transición, lo que impera es el consenso y el acuerdo superestructural (referéndum de la reforma política, autonomías, sesiones del Congreso), pilotado por la Corona.

Junto a lo que exponen, es preciso también resaltar lo que los manuales invisibilizan. Episodios como la entidad y magnitud del exilio, la resistencia interior y en la guerra mundial, los españoles en los campos nazis, las cárceles, campos y trabajos forzados, la represión política y las ejecuciones, desde 1939 a 1975, las leyes de excepción y tribunales especiales (TOP), la clandestinidad, el movimiento obrero, de Asturias en 1962 al «Proceso 1001», la persecución de otras religiones y de la objeción de conciencia, la Ley de Peligrosidad Social, la censura y represión moral e intelectual y, en definitiva, la dramática aritmética del franquismo no reciben la atención proporcional para la correcta valoración del precio que se hubo de pagar por la consecución de las libertades. Los resultados son elocuentes: en estudios realizados con alumnos de Secundaria, las explicaciones predominantes sobre las causas de la transición sitúan a la corona como mediador taumatúrgico para la consecución sin violencia de la democracia e incluso atribuyen a los designios previsores del franquismo más peso en el resultado final del proceso que al papel jugado por la oposición democrática¹⁸. Reformular los contenidos para otorgar a quienes lucharon el lugar que les corresponde supondría apostar por una concepción de la enseñanza de la Historia del Presente incompatible con la acomodación a las inercias de un discurso social acomodaticio y con un proyecto de ingeniería social que persigue la conformación de una ciudadanía acrítica e intelectualmente inerme frente al avance de la revolución neoconservadora. En este contexto, los principios ilustrados de igualdad de oportunidades y fomento del espíritu crítico amenazan con ser barridos por los mantras del liberalismo económico, los mismos que esmaltan el preámbulo de la LOMCE: la competitividad, la «empleabilidad» y el fomento del «espíritu emprendedor». Como es evidente, ni la investigación sobre la represión franquista genera patentes ni la historia política del siglo xx cotiza en el Ibex 35¹⁹.

5. CONCLUSIONES

La enseñanza de la Historia del Presente ocupa un lugar testimonial en la práctica del sistema educativo obligatorio. El resultado es que para una gran parte del alumnado el conocimiento de los últimos tres cuartos de siglo de nuestro pasado se compone de una mezcla heterogénea de elementos de procedencia diversa, herencias de la experiencia familiar, anécdotas, prejuicios, informaciones no contrastadas y mistificaciones.

18. GONZÁLEZ GALLEGUO y VV.AA.: «Percepciones de estudiantes y profesores de ESO acerca de la “transición” en España», en *Pensar históricamente en tiempos de globalización. Investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de la historia y las ciencias sociales*. Universidad de Santiago de Compostela, 2010, pp. 82-84. Edición digital: <http://dspace.usc.es/bitstream/10347/8817/1/CC_201.pdf>.

19. Una síntesis de situación sobre la orientación hacia el mercado de las políticas educativas neoconservadoras, paralela a la crisis del modelo de historia nacional, en LÓPEZ FACAL, Ramón: «Debate sobre la historia que se enseña en España», *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 7, 2003, pp. 44-52.

Con sus limitaciones materiales y temporales, sus inercias e incluso sus reticencias a abordar el tema, la escuela no ha logrado reedificar un conocimiento de la Historia del Presente desde una perspectiva inequívocamente democrática. Los diseños curriculares y los libros de texto, aun reconociendo el enorme esfuerzo de actualización desplegado en las últimas décadas, no han escapado del todo a la acomodación a un determinado canon historiográfico, satisfaciendo así una demanda que en los primeros tiempos de la transición fue social y política —el imperativo de superación del conflicto civil— y luego fue el del mercado —la voluntad de obviar los aspectos controvertidos y/o violentos de la historia próxima—.

Hoy, la crisis de larga duración ha erosionado los pilares del discurso sobre el que se construyó el mito de la transición a la democracia. Un mito que se fundamentó en la liberalización política, la conquista de las libertades, la modernización social y económica y el protagonismo de España en el concierto internacional. El retroceso actual en todos estos campos muestra a las jóvenes generaciones de estudiantes al «rey desnudo» y los análisis demoscópicos diagnostican por ello una desafección hacia las instituciones emanadas de aquel proceso histórico. Hay que señalar que, tomando como base las cifras de población por edad del INE del año 2013, el 35,8% de la población nació después de la promulgación de la Constitución y el 67,3% no tuvo ocasión de votarla. No se solventará esto con la «elaboración de narrativas sintéticas» que propone el borrador de contenidos de la LOMCE.

Quienes tienen la responsabilidad de la enseñanza de la Historia en la educación secundaria deben asumir la tarea de desvelar la realidad de nuestro pasado inmediato como un imperativo cívico. Ello sería posible con una reforma curricular que otorgara a la Historia del Presente —por naturaleza compleja, multicausal y fomentadora del espíritu crítico— el protagonismo de un curso propio, lo que sería perfectamente factible con una secuenciación como la siguiente:

CURSO ESO	CONTENIDOS	
1º	Geografía física	Prehistoria, Historia Antigua y Medieval
2º	Historia Moderna	Geografía política
3º	Geografía económica	Historia Contemporánea (s. XIX-1914)
4º	Historia del Presente (1914-2014)	Geografía de la globalización

Se debería apelar a unos recursos enriquecidos por el cúmulo de fuentes (hermerotecas digitales, audiovisuales, bibliotecas, testimonios orales) accesibles en la red, repensando el lugar del libro de texto; y con un aprendizaje comparativo de las experiencias educativas desarrolladas en los países que también padecieron la convulsa historia del siglo XX, con sus guerras civiles, sus dictaduras y sus procesos de reconstrucción democrática. Historia, con mayúscula: no narrativas. Solo así dejaría de ser una amenaza profética aquello que Manuel Vázquez Montalbán intuyó en su biografía apócrifa del dictador:

«Me temo que dentro de cincuenta años los diccionarios enciclopédicos audiovisuales irán reduciendo el capítulo dedicado a usted [Franco]: Cuatro imágenes, cuatro gestos, cuatro situaciones y una voz en off obligada al resumen y a la objetividad histórica: "Francisco Franco Bahamonde, El Ferrol 1892 - Madrid 1975. Militar y político español. Destacó en las campañas africanistas de comienzos de siglo y comandó el bando nacionalista durante la Guerra Civil (1936-1939) frente al bando republicano. Jefe del Estado hasta su muerte en 1975, gobernó con autoridad no exenta de dureza, pero bajo su mando se sentaron las bases del desarrollismo neocapitalista que hizo de España una mediana potencia industrial en el último cuarto del siglo XX». (...) Y cada vez que un ciudadano del futuro lea esa Historia objetivada o presencie esos videos reductores, será como si usted [Franco] emergiera del horizonte conduciendo un bulldozer negro dispuesto a cubrir con una capa más de tierra a todas sus víctimas de pensamiento, palabra, obra y omisión...»²⁰.

20. VÁZQUEZ MONTALBÁN, Manuel: *Autobiografía del general Franco*. Planeta, 1992.