Segle XX. Revista catalana d'història, 12 (2019), 139-163 ISSN: 1889-1152. DOI: 10.1344/segleXX2019.12.6

Debats i diàlegs

Sin futuro no existe el pasado. El eclipse del "Sol del futuro" ha enviado la Historia al vertedero. Tras su desaparición de la conversación pública ahora empieza a tocar fondo en el ámbito educativo y académico. Recientemente, el profesor Eric Alterman nos alertaba del declive del pensamiento histórico en las universidades norteamericanas. ("The decline of historical thinking", *The New Yorker,* 4 de febrero de 2019). Para ser más precisos: de las universidades públicas, ya que en las elitistas donde forman a las clases dirigentes la Historia continúa siendo un pilar central. En Italia, el tristemente desaparecido Andrea Camilleri y la senadora vitalicia Liliana Segre (una de la pocas supervivientes de Auschwitz) han encabezado los manifiestos y manifestaciones contra la supresión de la Historia del examen de selectividad. La universidad española no es ajena a la reducción docente y a la financiación de la investigación histórica. El desprecio por la Historia, más que su manipulación, es una de las consecuencias de la merma de la calidad democrática de nuestra sociedad. Hemos pasado de la pugna por establecer la "verdad histórica" a negar la mayor, el propio hecho histórico, disuelto como un azucarillo en la nueva Historia Sagrada de los relatos sobre el pasado. Agradecemos a los profesores Fernando Hernández Sánchez y Alessandro Pes por su contribución a la información y reflexión sobre un fenómeno que, subrayamos de nuevo, es un torpedo a la línea de flotación de una ciudadanía democrática.

Andreu Mayayo Artal, director de Segle XX

Sin futuro no existe el pasado
Diálogo en torno a la enseñanza de la Historia y la ciudadanía

Fernando Hernández Sánchez *(Universidad Autónoma de Madrid)*
i Alessandro Pes *(Universidad de Cagliari)*

La (no) enseñanza del franquismo: entre el pesimismo de la razón y el optimismo de la voluntad

Fernando Hernández Sánchez (Universidad Autónoma de Madrid)

Enseñar la Historia reciente va más allá de la adquisición de conocimiento factual: supone dotar a las jóvenes generaciones de las herramientas para construir una ciudadanía vacunada contra la penetración del discurso antidemocrático en un mundo donde prolifera el germen de las ideologías reaccionarias. Desde una perspectiva global, eso significa acometer el estudio de los totalitarismos del siglo XX. En el contexto español, abordar el estudio del franquismo, régimen contrarrevolucionario de la estirpe de los fascismos que sobrevivió cuatro décadas a sus auspiciadores gracias a la Guerra Fría. Una tarea urgente obstaculizada en un cuádruple frente: la labilidad de la fundamentación académica, la inercia docente, la propensión al relativismo equidistante y la extinción de los testigos directos.

Un saber a la defensiva en Europa

Que la Historia tenga una presencia curricular añeja en los sistemas educativos de los estados contemporáneos no garantiza que esa posición adquirida sea un baluarte invulnerable. Hace unos años, en la propia patria de Michelet, Braudel o Labrousse, Nicolás Sarkozy pretendió eliminarla en el último año del bachillerato técnico y renacionalizarla en el conjunto del currículum frente a lo que juzgaba como una situación de avanzado deterioro de este *savoir savant* ante la acometida

 ISSN: 1889-1152. DOI: 10.1344/segleXX2019.12.6

de un cosmopolitismo pedagógico debelador de los hitos patrióticos. Se revivieron añejos debates historicistas sobre si los hechos más cercanos pueden o no ser objeto de estudio hasta la consumación de un cierto distanciamiento cronológico, como si Marc Bloch, cofundador de la Escuela de Annales y especialista en los reyes taumaturgos no hubiera dado ejemplo de cómo aplicar las herramientas analíticas de su oficio a la comprensión de la debacle de 1940 en su ensayo *La extraña derrota*.

En el conjunto de Europa, las lecturas del pasado a beneficio del presente y la erosión generacional han favorecido la extensión de un revisionismo historiográfico que está empezando a producir efectos políticos. La voluntad de contemporizar con los antiguos estados del bloque oriental incorporados a la Unión Europea (UE) ha conducido a la adopción institucional de las tesis de Ernst Nolte sobre la equivalencia de los totalitarismos y a la consideración al mismo nivel del nazismo y el comunismo. Una tendencia que lidera en la UE el grupo de Visegrado: Hungría, Polonia, República Checa y Eslovaquia, con el apoyo externo de los países bálticos. Un club cuya observancia de los derechos y libertades democráticas, a la vista de la crisis de los refugiados, las amenazas a la separación de poderes, la exaltación chauvinista o las leyes impositoras de una visión hegemónica del patriotismo, resulta discutible. Nada extraño: desde la implosión de la Unión Soviética, la tendencia en Europa central y oriental ha estado marcada por el arrumbamiento definitivo de la vindicación del pasado antifascista, por el incremento rampante del chauvinismo y por el blanqueamiento del colaboracionismo, juzgado como menos nocivo e incluso preferible que el sometimiento a la hegemonía rusa. Visegrado y los populismos nacionalistas están en la base de la reciente resolución del parlamento europeo "sobre la importancia de la memoria histórica para el futuro de Europa" en que se condenan "los crímenes cometidos por las dictaduras comunista, nazi *y de otro tipo*" (las cursivas son mías). Desde una óptica meridional europea, resulta llamativo el liviano análisis del contexto histórico y no queda claro si el salazarismo, los coroneles griegos o el franquismo quedan incluidos en este último cajón de sastre. Su obliteración hace pensar que no.

No hace falta viajar hacia el este. En cualquiera de los países de Europa occidental se observa el mismo nivel de deterioro y resignificación del pasado reciente. En la República Federal Alemana (RFA), una encuesta realizada entre estudiantes de 14 a 16 años reveló que solo un cuarenta y siete por ciento había identificado Auschwitz como un centro de exterminio. Las redes sociales banalizan la imagen del mal, lo convierten en objeto de consumo morboso y demuestran cómo las percepciones pueden ser troqueladas por elementos ajenos al entorno escolar. Pero no son las únicas: si recién terminada la Segunda Guerra Mundial, un cincuenta y siete por ciento de franceses atribuían la mayor contribución en la derrota de la Alemania nazi a la Unión Soviética, frente a un veinte por ciento

que lo hacían a los norteamericanos y un dieciséis por ciento a los británicos, en junio de 2014 las proporciones entre las dos grandes potencias se habían invertido. Casi tres cuartos de siglo de superproducciones de Hollywood no pasan en balde.

Los estudiosos del fenómeno tienden a coincidir en la explicación: la Historia está a la defensiva en el sistema educativo, las horas dedicadas a su estudio se han ido reduciendo progresivamente y, de forma paulatina, se aprecia una tendencia a su disolución en amplios contenedores curriculares de carácter culturalista. En la RFA, la Historia ya no es una de las asignaturas principales en los cursos que acogen a los alumnos de entre 14 y 17 años. Solo en siete de los dieciséis estados federados disfruta del status de materia troncal. En los restantes, forma una amalgama con la geografía y el estudio de la organización política y administrativa. En Noruega, el último proyecto de reforma educativa apuesta por el aprendizaje de la historia de los samis, los habitantes originarios de Laponia, pero no será prescriptivo saber qué ocurrió bajo el régimen colaboracionista de Quisling entre 1940 y 1945.

Incluso en Portugal, las políticas de memoria postrevolucionarias han sufrido el desgaste generacional. Con motivo del cuadragésimo aniversario de la muerte del dictador en 2010, un concurso televisivo sobre los "grandes portugueses de la historia", alzó al primer lugar a Antonio de Oliveira Salazar. Celebrado como el hombre de estado inmune a la corrupción, sus biografías inundaron los anaqueles de los supermercados del libro. En 2019 hay en proyecto la apertura de un museo dedicado a la interpretación del *Estado Novo* que, en la práctica, es un monumento conmemorativo del dictador. A la par que crece la ola propagandística, las aulas portuguesas estrenan este mismo curso una reducción del horario de la materia de Historia. Es una situación que se podría generalizar a toda Europa: mientras la escuela retrocede, la vulgata revisionista, impulsada por los populismos reaccionarios y los medios de comunicación afines, avanza.

La enseñanza de la Historia reciente en España

En el caso español, el acontecimiento medular de nuestra contemporaneidad es la Guerra Civil, cierre violento de la larga crisis de construcción del estado liberal e hito inaugural de la prolongada dictadura franquista. Su enseñanza no ha sido ajena a las convulsiones del corto siglo XX. Desde el despegue del movimiento memorialista, en torno al año 2000, se convirtió en objeto de aguda controversia pública y política. La conmemoración del septuagésimo aniversario del comienzo de la Guerra Civil, la aprobación de la conocida como ley de la Memoria Histórica, las iniciativas para exhumar las fosas del franquismo, para resignificar el Valle de los Caídos o la batalla municipal librada entre la oposición conservadora y el

Ayuntamiento de Madrid en torno a los cambios de denominación en el callejero urbano han sido ejemplos paradigmáticos de esta auténtica guerra cultural. La derecha española, que no logró consolidar durante la Transición posiciones sustanciales en el ámbito historiográfico relativo al estudio de la contemporaneidad reciente, dado el descrédito de la escuela monitoreada por Ricardo de la Cierva, pasó a la ofensiva años con el *think tank* conservador, FAES, en vanguardia. Desde hace un tiempo, ha conseguido reclutar a hispanistas en declive como Stanley G. Payne y a un nuevo segmento académico proclive a sus tesis para nutrir su argumentario de combate ideológico: aquel que presenta a la Segunda República como un régimen radical, poco inclusivo y casi genéticamente proclive a la confrontación violenta; y al 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 medias. Lo que es indudable es que la derecha sí ha conseguido hegemonizar un discurso social de supuesto sentido común gracias a un marco interpretativo peculiar. Al menos eso es lo que puede deducirse si se echa un vistazo a los ránkings de libros más vendidos –algunos de ellos, solo gracias a una infinita misericordia clasificables bajo el rubro "no ficción"- y al uso público que del pasado siglo XX español se ha hecho en los últimos años.

La interpretación del pasado reciente español quedó sometida desde la Transición a un verdadero canon de hierro. Trabajos como los de Paloma Aguilar, pioneros en la tipificación del modelo interpretativo de la historia reciente de España que se aquilató durante el franquismo y el paso a la democracia, postularon que sobre la Guerra Civil y sus consecuencias se impuso un "deber de olvido" funcionalmente motivado por el deseo de consolidar un modelo de convivencia nacional basado en la reconciliación, la superación de los conflictos y el rechazo al uso de la violencia como recurso político. La guerra fue calificada de "fratricida" como envés de la necesaria fraternidad entre españoles que precisaba el relato voluntarista de una nación que trataba de refundarse. Esta percepción era el resultado de una elaboración del franquismo tardío que pretendía presentar de ese modo un discurso más creíble ante una sociedad cambiante. El proceso de cambio postfranquista, tal como se realizó, resultaba así un desenlace lógico y coherente con los deseos de la amplia mayoría social. 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 de la memoria social española:

a) La Guerra Civil como "locura colectiva": El conflicto fue 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 sobrevaloraba la explicación "objetiva" y "definitiva" que permitía cerrar el dossier de la guerra y condenar con ella las pasiones políticas radicales y sus discursos

virulentos. Esto significaba también el triunfo definitivo de la didáctica del escarmiento sobre una sociedad dispuesta a cualquier renuncia, comenzando por la de su propia memoria colectiva y siguiendo con la exigencia de justicia y reparación para las víctimas, con tal de exorcizar el retorno a un pasado insoportable.

b) La "teoría del empate moral": Las culpas de la guerra debían ser repartidas por igual entre ambos bandos, así denominados sin distinción entre gobierno legítimamente constituido y facción golpista. La represión, según este relato, 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. La casuística y la causalidad que pudieran explicar la etiología de la violencia quedaban sacrificadas a la primacía de la condena moral, tan irreprochable como inútil a efectos historiográficos.

c) El establecimiento de un canon cronológico por el que el periodo abierto en 1931 y que llega hasta finales del siglo XX se divide en:1/ La República y la Guerra Civil (1931-1939); 2/el franquismo, con la subdivisión en sus periodos autárquico (1939-1956) y desarrollista (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 Segunda 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. Que se escinda la dictadura en dos segmentos temporales tomando como ecuador el cambio de orientación de su política económica no es una mera formalidad para acotar dos periodos coherentes desde un determinado punto de vista en un tramo de tan larga duración. Este enfoque, sostenedor de un primer franquismo (1939-1959) marcado por la autarquía y el aislamiento –como si ambos fueran el resultado de una maldición exógena y no algo derivado de su propia naturaleza como régimen de la estirpe de los fascismos derrotados en la Segunda Guerra Mundial-; y una *goldenage* desarrollista que abarcaría desde el Plan de Estabilización de 1959 a la muerte del dictador, legitima la versión mistificada de que el régimen, superadas sus iniciales veleidades pro-Eje, evolucionó del totalitarismo al autoritarismo y el alineamiento occidental con crecimiento económico, desarrollo de las clases medias y pluralidad limitada dentro de un orden. Es la plasmación

en la práctica de las tesis de Juan Linz y de la eficacísima campaña propagandística de los XXV Años de Paz, cuyos efectos son perceptibles aún hoy.

En este discurso funcionalista, la democracia actual construye su genealogía sobre la superación del franquismo sin dejar de considerarse en cierto modo incubada en su seno por los sectores con mayor visión de futuro. Un acotamiento que con el resurgir de tendencias nostálgicas a comienzos del siglo XXI ha dado lugar a que el franquismo haya llegado a ser designado con ridículos eufemismos como "el régimen anterior" o "el periodo predemocrático". En sus versiones más desvergonzadas, el neorrevisionismo ha llegado a postular la voluntad democratizadora *postmortem* del propio Franco, elector visionario a tal efecto de Juan Carlos de Borbón, o las raíces del estado del bienestar en el paternalismo de aquel régimen que hermanaba a productores y empresarios en la misma –y única- estructura sindical.

El déficit educativo

Hasta ahora, nadie ha discutido la permanencia tanto de la materia de Historia como de los temas de la contemporaneidad reciente tanto en el módulo troncal del sistema educativo como en su currículum. Sin embargo, ello no significa que podaos felicitarnos por la calidad de la historia enseñada, lastrada por significativas carencias, en particular las que afectan a los citados periodos de la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición. En la práctica, sus contenidos se sumen en un verdadero agujero negro. Desde comienzos del siglo XXI, habrán sido más de nueve millones los jóvenes llamados a elegir a sus representantes para que tomen decisiones que afectarán a sus vidas, afrontando problemas cuyas raíces se hunden en procesos de la historia reciente sobre los que apenas habrán recibido formación escolar alguna. La erosión del conocimiento por vivencia personal del pasado reciente ha sido empleada por los analistas demoscópicos como explicación de la desafección de las nuevas cohortes demográficas hacia las instituciones emanadas en el curso de la transición de la dictadura a la democracia. Conviene recordar que, tomando como base las cifras del censo, cerca del cuarenta y cinco por ciento de la población nació después de la promulgación de la constitución de 1978 y algo más del cuarenta por ciento de los actualmente mayores de edad ni tuvo ocasión de refrendarla ni ha sido llamado a avalar reforma alguna con su voto. Pero no se trata solo de un problema que pueda ser explicado solo por la demografía y la arterioesclerosis. Hay que evaluar el déficit formativo derivado

de una insuficiente transmisión de conocimiento histórico de esos periodos por el sistema educativo básico.

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 los últimos cursos de enseñanza media y primeros años de universidad. Los datos, dada la todavía cercanía de los hechos históricos, eran desconcertantes, Entre los estudiantes de secundaria, un ocho por ciento no sabía que en España hubo una Guerra Civil; más de la quinta parte (un 21,3 por ciento) no creían que alguien hubiera podido ser perseguido por sus ideas; el 26,7 por ciento pensaban que Franco fue solo un jefe de gobierno; un 15,3, que accedió al poder por unas elecciones; solo 38 de cada cien dijo que lo hizo mediante un golpe de estado y una guerra civil; el 22,6 desconocían cuánto duró su dictadura y más de un tercio (el 36,6 por ciento) afirmó que solo abarcó entre 15 y 30 años.

Los resultados de muestreos posteriores fueron confirmando que nos encontrábamos ante la consolidación de un constructo discursivo con preocupantes rasgos de déficit democrático que, pese a las gesticulaciones citadas, apenas ha preocupado hasta la fecha a los gobiernos del turnismo ni a los editores de manuales. Y han tenido sobrado tiempo para remediarlo. Sondeos realizados al calor del septuagésimo aniversario del inicio de la Guerra Civil revelaron 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 por ciento) 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 por ciento 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. Treinta de cada cien creían 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 por cien de los encuestados el 18 de julio les inspiraba un sentimiento positivo, mientras para el 61 era algo negativo.

En 2010, una encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) arrojó que siete de cada diez entrevistados había recibido poca o ninguna información sobre la Guerra Civil en el colegio o el instituto. Cuatro de cada diez afirmaron que la culpa del estallido de la Guerra Civil la tuvieron los dos "bandos" por igual y el 36 por ciento que ambos causaron las mismas víctimas. El 58 por ciento afirmó que "el franquismo tuvo cosas buenas y cosas malas" y un 35 por cien valoró que, con Franco, "había más orden y paz", aunque a continuación, un 80 y un 88 por ciento admitiesen, respectivamente, que durante ese periodo se violaron los derechos humanos y no había libertad de expresión. Casi las tres cuartas partes

(74%) creían que la transición constituía un motivo de orgullo para los españoles, aunque el 56% ignorase cuándo se aprobó la Constitución.

¿Cambió algo con la reforma de las leyes educativas? En 2011, una encuesta realizada a un grupo de alumnos de secundaria, nacidos en su inmensa mayoría entre 1998 y 1992, mostraba que el porcentaje de alumnos con un conocimiento aceptable de la guerra civil y el franquismo no superaba el 10 por ciento. Poco más de un 20 por cien afirmaba no tener interés por el tema o no contestó y el casi 40 por ciento de los que afirmaron tener algún interés no había hecho nada para satisfacerlo. Algo más de cuatro de cada diez creían que los problemas del presente no guardan relación con los de entonces, y no llegaron al 55 por ciento los que opinaban que era hora de reparar a las víctimas de aquella tragedia, siendo inferior a la mitad los que sabían del distinto trato que se ha dado a las víctimas de una y otra parte. Por escasa mayoría (51 por ciento), los alumnos entrevistados consideraban el franquismo como una época negativa; los términos con lo que se calificaba a Franco, por orden decreciente, eran: cruel (70 por ciento), autoritario, fascista (más del 60 por ciento), pero había un grupo superior al 24 por ciento que lo consideraban inteligente, patriota y religioso (38 por ciento). Aunque el 79 por ciento consideraron que la democracia es el mejor sistema de gobierno posible, casi uno de cada diez (un 9 por ciento) manifestó preferir una dictadura.

En 2014, otra muestra sobre el nivel de conocimientos acerca de hechos, procesos, personajes y lugares emblemáticos de la historia española de los últimos setenta y cinco años recogida entre un centenar de estudiantes universitarios de Magisterio señaló que un tercio no sabía cuántos años gobernó Franco, aunque la mayoría creía que fue por un tiempo inferior a treinta años. Les era muy difícil concebir una permanencia continuada en el poder por parte de un mismo individuo por un plazo casi equivalente al doble de sus vidas. El ochenta por ciento no sabía en qué año se produjeron las últimas ejecuciones en España ni cómo ni por qué se produjeron. Casi la mitad no supo señalar en qué año se aprobó la actual constitución. Prácticamente todos identificaron el Valle de los Caídos y el *Guernica* de Picasso entre los hitos monumentales de nuestro pasado reciente, pero solo un 66 por ciento y un 45 por ciento respectivamente acertó a contextualizarlos. Casi ninguno acertó con el Arco de la Victoria de Moncloa, el monumento a los abogados de Atocha o el dedicado a la Constitución de 1978. Solo uno de cada cuatro de estos maestros en formación vio los contenidos relativos a la Segunda República, la guerra civil, el franquismo y la transición durante su educación obligatoria (4º de ESO). Una gran mayoría, las tres cuartas partes, tuvo que esperar a 2º de Bachillerato y afrontar su estudio con la ansiedad de la preparación de la prueba de acceso a la universidad. Solo una quinta parte de sus profesores abordó los temas con detenimiento y profundidad frente a casi un tercio que lo hizo deprisa y superficialmente con pretextos como «rehuir la polémica política

o la proximidad a los hechos», aunque ya hayan transcurrido ochenta años para los más remotos de ellos. A pesar de todo, ocho de cada diez expresaron un alto interés en conocer esos episodios clave de nuestra historia contemporánea.

Que la escuela ha ayudado poco en esta misión clave de la construcción de ciudadanía crítica es achacable al conjunto de los agentes que participan en el sistema educativo. Es responsabilidad de los docentes que claudican ante la tiranía de los programas cerrados resistiéndose a seleccionar los contenidos o ante el temor a la polémica con el entorno, ya sea el profesional o el familiar de los alumnos. Es responsabilidad de las autoridades educativas por empeñarse en el mantenimiento de programas imposibles con horarios insuficientes. Es también responsabilidad de las editoriales de libros de texto que son a menudo los únicos libros de Historia que muchos ciudadanos van a manejar a lo largo de su vida.

Aun reconociendo el enorme esfuerzo de actualización desplegado en las últimas décadas, no han escapado del todo a la acomodación al canon historiográfico y al discurso social corriente, 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-. Los manuales han reforzado ese imaginario en que la guerra civil es fruto de una locura colectiva, una confrontación entre hermanos impelidos a la lucha por un sino trágico y unas minorías políticas y ambiciosas. Han abonado la teoría del empate moral sobre las responsabilidades por el estallido de la guerra, repartidas por igual entre ambos bandos, y la simetría en la violencia de retaguardia, sin más explicación que la exaltación de las pasiones y los odios. A esta mistificación han contribuido recogiendo los estereotipos mencionados y estableciendo una secuencia cronológica teleológica. La Segunda República y la guerra civil aparecen indefectiblemente juntas, lo que condena a aquella como preámbulo necesario de esta. El franquismo queda escindido de su origen como causante de la guerra y en no pocos casos se amalgama con la transición a la democracia actual, cuya genealogía se construye sobre su superación, obviando las inercias, las contradicciones, la violencia y los conflictos incrustados en su complejo proceso evolutivo.

Todo aquello que pueda ser objeto de controversia queda aparcado u oculto. Denominador común es el borrado de la memoria de la segunda generación del antifascismo español, la que protagonizó la lucha contra el régimen desde la década de los 50. Esta relegación se plasma en la frecuente minusvaloración en los manuales de la protesta obrera y popular, de los elevados costes del compromiso y el combate por la libertad y la sobrevaloración paralela de los sectores reformistas del propio régimen y de personajes e instituciones particulares identificados como motor del cambio. Una lectura en la que la violencia institucional queda soterrada, en la que la represión policial y parapolicial, el punitivismo de la ju-

dicatura y la agresividad de los aparatos duros del estado quedan enmascarados. Sus víctimas constituyen otro de los elementos invisibles de nuestro currículum escolar. Es decir, la violencia del período republicano, cuyo final ineludible habría sido la guerra civil, desaparece, sin embargo, en los manuales escolares respecto al período de la transición, cuyo análisis es fundamentalmente institucional y consensual.

Otro problema estructural es la deficitaria incorporación de los avances de la historiografía actualizada. La ingente investigación académica emprendida durante los últimos cuarenta años no ha permeado 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 pasado reciente. Si a ello le añadimos que, por mor de la comerciabilidad, algunas editoriales han llegado al desarrollo de dobles líneas, según los destinatarios sean centros públicos o privados, laicos o confesionales, progresistas o conservadores, se ha llegado al punto de que no sea la academia sino la ideología del consumidor la que determina los contenidos de los manuales en función de la lógica del mercado. De esta forma, la Historia se convierte en un menú a la carta en que cada consumidor escoge su combinación favorita y lo que uno sabe o cree saber es una mezcla de lugares comunes, retazos de relatos derivados de la autopercepción familiar, ecos fragmentarios de lo visto y oído en medios de comunicación, retales de lecturas superficiales, soflamas de tertulianos, memes y noticias falsas o deformadas difundidas por las redes sociales. Ingredientes que, amalgamados, constituyen la masa madre de una opinión pública que se enfrenta con tan pobres herramientas a la comprensión de un presente complejo y desasosegante. Un coste a pagar en forma de ascenso de movimientos que apelan a los elementos más primarios del imaginario social: la nación como contenedor excluyente, el identitarismo reaccionario, el rechazo del diferente, la guerra del penúltimo contra el último.

Es necesario, también, reflexionar sobre la formación de los futuros docentes. La formación de quienes van a asumir la responsabilidad de enseñar la historia del presente no es cuestión baladí. En la actualidad, las carreras de Historia, en forma de grados, se han hiperespecializado hasta el punto de incurrir en lo que, en su momento, se criticó a la historiografía de los epígonos de la Escuela de Annales: la formación necesariamente integral del profesorado de Geografía e Historia se ha "desmigajado". Quienes acceden al Máster en Enseñanza Secundaria Obligatoria (MESOB), vía prescriptiva para acceder a la profesión docente, vienen segmentados por su especialidad de origen. Hay graduados en Historia que han cursado Arqueología, Historia Antigua, Medieval, Moderna o Contemporánea; graduados en Geografía y graduados en Historia del Arte. Llegados al MESOB, hay que dar a cada uno los complementos de formación de los que carecen, sin posibilidad de profundizar más allá salvo que el titulado quiera proseguir estudios más avanzados.

Los graduados en Magisterio reciben durante la carrera un curso de Ciencias Sociales que trata de abarcar toda la Geografía, toda la Historia y todo el Arte en un solo cuatrimestre. El resultado, como es de esperar, es totalmente insuficiente. Solamente una formación sólida en el conocimiento de las raíces inmediatas de nuestro presente –las que se remontan a los procesos que protagonizaron las últimas generaciones que nos precedieron–, nos pueden dar las claves para interpretar, no solamente el presente, sino también para plantear alternativas para un futuro a corto y medio plazo.

El trabajo práctico con metodologías no tradicionales -fuentes orales, investigación en repositorios hemerográficos y documentales *on line*, lectura crítica de imágenes, decodificación de propaganda- aun estando al alcance del profesorado apenas ocupa espacio en la programación de las editoriales analizadas. Los resultados son elocuentes: en estudios realizados con alumnos de Secundaria, las explicaciones predominantes sobre las causas de la guerra civil, la naturaleza del franquismo o la dinámica de la transición siguen siendo estereotipadas, escasamente pluricausales y predominantemente teleológicas. Para solventar muchos de estos hándicaps, desde los entornos de la práctica y la experiencia docente se han emprendido nuevas iniciativas para superar los espacios nebulosos en el conocimiento escolar de nuestra historia más candente. Pero sin el apoyo institucional –y la tendencia ha sido hacia la reducción, invocando el mantra de la austeridad-, estas propuestas, bien intencionadas pero dispersas y discontinuas, pueden quedar limitadas a un ámbito reducido y desfallecer por falta de eco y recursos.

Romper con las inercias heredadas

Los problemas de la sociedad actual hunden sus raíces en diversos tiempos: tiempos cortos –el de la coyuntura de la crisis actual, que ha polarizado las diferencias sociales y, además, ha puesto en cuestión el sistema surgido del consenso de la transición–; un tiempo medio –el de cómo se salió de la dictadura o se transitó de la dictadura a la democracia-; y un tiempo largo –con problemas, algunos irresueltos, por ejemplo, el encaje territorial-. Es de ineludible emergencia cívica que alguien que lea una noticia acerca de, por ejemplo, la situación en Cataluña pueda formarse un juicio sin acudir a un sustrato emocional propio de *hooligans*, remitiéndose, sea cual sea su opinión final, a las raíces de unos problemas que son de etiología múltiple y vienen de lejos.

El alejamiento en el tiempo y el inexorable trabajo de la biología, acabando con las generaciones que lo vivieron, puede conducir a un desdibujamiento de las aristas de la dictadura. Pero no hay que perder la perspectiva: a pesar de los cambios de apariencia experimentados en su larga existencia, el franquismo se

mantuvo invariable en aspectos como la negación de las libertades básicas y de la pluralidad de partidos, la concentración de todo el poder en manos del dictador y el carácter centralista de un estado donde no cabían ni la divergencia de intereses de clase, ni la diversidad de realidades nacionales o regionales ni la pluralidad de opiniones y de creencias. Francisco Franco acumuló en su persona la mayor concentración de poder de la historia contemporánea de España desde los tiempos de la monarquía absolutista de Fernando VII. Y lo ejerció con iguales o superiores dosis de despotismo. Todos los ingredientes del franquismo permanecieron inalterados, aunque dada su dilatada duración, se hizo necesario que mutaran algunas de sus formas externas. Su plena identificación original con el fascismo dio paso, por motivos evidentes, a expresiones menos chirriantes en la búsqueda de la necesaria respetabilidad internacional durante la guerra fría, en un mundo en el que los saludos a la romana y los gritos de ritual habían quedado sepultados bajo los escombros de las águilas y los haces de piedra.

El franquismo no puede quedar asociado al concepto de paz del que participan las sociedades civiles basadas en la libertad y el entendimiento democrático. En el imaginario colectivo, el recuerdo del baño de sangre original; el silencio de los vencidos, heredado por la generación de sus hijos; el desapego por la política; la tolerancia con la corrupción; la general presunción de deshonestidad en los gobernantes de cualquier tendencia, pero sin que una coherente reacción colectiva destinada a erradicarla; la consolidación, en definitiva, de un bajo nivel de exigencia para con los representantes públicos y de ejercicio crítico por parte de la ciudadanía es la herencia que la sociedad española debe a Franco mucho tiempo después de su muerte.

Se hace precisa –y urgente- una visión alternativa que tendría que partir de las siguientes ideas-guía:

a) Una nueva cronología: La enseñanza de la contemporaneidad reciente adquiere hoy un carácter de imperativo cívico y democrático. Es necesario modificar sustancialmente la secuenciación de los contenidos curriculares. Nadie debería abandonar las aulas sin conocer las claves de los procesos que han conformado la sociedad en que va a insertarse en breve como sujeto en plenitud de derechos políticos. Para ello, es preciso otorgar a la Historia reciente –el "corto siglo XX", en expresión del Eric Hobsbawm- el protagonismo de un curso propio, el último de la Secundaria obligatoria. Habría que redistribuir la secuencia de los contenidos en cuatro bloques: 1) Las vías a la modernización: el lento despegue bajo la Restauración (1903-1923); la modernización autoritaria (1923-1930); y la modernización democrática (1931-1936). 2) La guerra civil como crisol de los conflictos secularmente irresolutos (económico, social, territorial, político y cultural) y escenario de la protoguerra mundial (1936-1945). 3) La dictadura franquista como régimen totalitario imbricado en los cambiantes escenarios internacionales

y de modulación tardía al capitalismo maduro (1936-1977) 4). El proceso de transición a la democracia, sus condicionantes, sus logros y sus límites (1969-1986). La cronología podría resultar chocante, pero está justificada: obedece a la idea de que la guerra civil y la dictadura franquista interrumpieron un proceso de modernización que se había iniciado, bajo varias facetas y distintas velocidades, en el primer tercio del siglo XX; que la España franquista fue parte actora de la Segunda guerra mundial como integrante del Pacto de Acero y suministradora de tropas para una guerra de agresión —la División Azul—, y que sus gambitos de pasividad no llegaron a alcanzar la neutralidad absoluta; que el comienzo de la dictadura hay que situarlo en la propia guerra civil, en la que se configuró el que durante toda su vigencia se reivindicó a sí mismo como el "régimen del 18 de julio"; que su final no se produjo con la muerte del dictador sino con la derogación efectiva de las instituciones dictatoriales; y que los orígenes de la transición hay que situarlos en un tiempo largo que explique las contradicciones en el seno del bloque de poder de la dictadura y la toma de posiciones de la desigualmente influyente oposición antifranquista: un proceso que debería arrancar en 1969, con la promulgación de la Ley de Sucesión en la Jefatura del Estado y llega a 1986, primera ocasión en el siglo XX en que un gobierno de centro-izquierda se sucedió a sí mismo sin la intromisión de una intervención militar.

b) Una lectura que no deseche el conflicto: La realidad de la contemporaneidad reciente fue mucho más compleja, inestable, indeterminada, dramática y abierta de lo que se desprende del relato canónico. Durante la totalidad de la dictadura e incluso durante su tránsito hacia el sistema actual, lo espacios de libertad no se regalaron ni se materializaron a partir de un mistificado proyecto prediseñado ni de un simbólico apretón de manos en la cumbre: se arrancaron con sacrificio, se pagaron con sangre y dolor. Es preciso llevar a los libros de texto lo que habitualmente invisibilizan. Episodios como el exilio, la resistencia interior, la presencia de republicanos españoles en la guerra mundial y en los campos nazis, las cárceles, campos y trabajos forzados, las ejecuciones, la depuración del magisterio, las leyes de excepción y tribunales especiales (TOP), la condición subalterna de la mujer, el sojuzgamiento de la sociedad a los parámetros morales de la iglesia católica y del patriarcado, la clandestinidad, el movimiento obrero, estudiantil y vecinal, la ley de Peligrosidad Social, la censura moral e intelectual y, en definitiva, la naturaleza dictatorial y represiva del franquismo, no reciben la atención proporcional que merecen.

c) Un estudio a fondo de las víctimas de la violencia: Si hay un rasgo que define a la dictadura de principio a fin y recorre toda su trayectoria es la represión y el ejercicio de la violencia contra toda forma de oposición. Respecto a la violencia en guerra, es factible combatir las falsificaciones con datos estadísticos, teniendo en cuenta que el rubro de la represión franquista sigue abierto por la progresiva

salida a la luz de las evidencias forenses de sus crímenes. El balance entre las represiones de ambas zonas durante la guerra es de 49.272 de la violencia republicana y 130.199 de la franquista, en una proporción 1/2,6. Las conclusiones son evidentes: Las víctimas causadas por la represión franquista tienden a ser el triple que las ocasionadas por la represión republicana. Frente a los mitos de la equivalencia de violencias, de la represión franquista como reacción punitiva al "terror rojo" y de que "era la guerra", los números muestran que en aquellas regiones donde no hubo guerra porque la sublevación triunfó de inmediato cayeron asesinadas 27.573 personas (el 21,2 por ciento de las víctimas de la represión rebelde). El ejército de África fue responsable, en su avance, de 57.993 ejecuciones (un 44,5 por ciento del total). Por la otra parte, el promedio de víctimas del terror revolucionario destaca en Cataluña –donde duplicó a la rebelde y se explica por efecto de la revolución social del primer año de guerra- y se triplicó en Madrid, a causa del efecto de cerco y de la proximidad del frente de guerra. Valorar lo que costó alcanzar la democracia supone también reconocer a las víctimas de todas las violencias durante la transición: la de los grupos de inspiración nacionalista o ultraizquierdista, pero también la de la extrema derecha y la del Estado. Entre 1975-1982, 665 personas fueron víctimas mortales de la violencia política. De ellas, 162 (el 24 por ciento) corresponden a la actividad represiva del Estado. El resto, 503, cayeron víctimas de la violencia terrorista nacionalista y de ultraizquierda. La transición española resultó mucho más sangrienta que las coetáneas griega o portuguesa. Como han analizado Xavier Casals o Sophie Baby, el voto ignorado de las armas tuvo un peso nada desdeñable en el devenir de la transición española.

d) Si estamos de acuerdo en abordar en profundidad el estudio del franquismo como marco referencial de muchos temas del presente, deberíamos proponernos asimismo acometer una revisión a fondo de un proceso tan complejo como la transición. Esta no fue solamente la transformación de la superestructura política de una dictadura en una democracia parlamentaria. Hubo cuatro metamorfosis estructurales esenciales que marcaron una ruptura con los significantes culturales del régimen franquista: el radical proceso de secularización; la acelerada revolución sexual que modificó los roles de género, los marcos jurídicos e instituciones sociales como la familia; una profunda crisis del nacionalismo de Estado que la dictadura había impuesto como forma patrimonial, excluyente y castiza de patriotismo, hoy en trance de reconversión; y un extendido pacifismo de tipo humanista y antimilitarista. Quizás han sido estos los únicos terrenos donde se produjo una ruptura radical con lo precedente. Una auténtica ruptura que se logró a pesar de y, en la mayor parte de las veces, en contra del famoso espíritu

de la transición. Ninguna de ellas, como raíz inmediata de la España del presente, merece una atención específica de los libros de texto y del currículum.

En definitiva, la historia es –no podría ser de otra forma- controvertible a la luz de las evidencias e interpretable según las diferentes culturas políticas, pero existe un mínimo común denominador que debe ser compartido en la enseñanza escolar sin estar sujeto a las demandas del mercado: el tratamiento veraz de la información, la vindicación de la democracia y el repudio de sus amenazas -dictadura, violencia, xenofobia, explotación, conculcación de los derechos humanos-, la reparación de las víctimas de los conflictos y la justicia para su memoria. Un sistema democrático sano debe educar a sus jóvenes en el conocimiento de su historia reciente para dotarles de las claves con las que interpretar el mundo actual. Eso supone mirar hacia atrás, aunque una jaculatoria muy extendida lo juzgue inoportuno e incluso peligroso.Y es cierto: lo es para quienes, dominando el pasado, quieren seguir controlando el presente y privarnos del futuro.

¿Es el fascismo historia? La enseñanza de la historia en Italia entre la pedagogía republicana y el conflicto político

Alessandro Pes (Universidad de Cagliari)

La enseñanza de la Historia contemporánea en Italia, y especialmente los aspectos críticos de su enseñanza, presentan muchos puntos de contacto con el caso español. Aunque cronológicamente el fascismo está mucho más alejado de los italianos que el franquismo de los españoles, representa constantemente un tema crítico en la enseñanza de la historia contemporánea en Italia. La dinámica política que ha caracterizado la vida de la sociedad italiana desde 1945, obviamente esto también se ha reflejado en la forma en que las lecturas de los acontecimientos históricos se han desarrollado, superpuesto y opuesto. En este escenario, la historia, no solo la contemporánea, ha tenido que enfrentar y todavía enfrenta el desmoronamiento del papel fundamental que se reconoció en la formación del ciudadano a lo largo de la historia de la Italia republicana.

El 4 de octubre de 2018 el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación de la República Italiana emitió la circular número 3.050 con la que eliminó los contenidos de la asignatura de historia de la prueba escrita del examen de Selectividad. La decisión suscitó inmediatamente la movilización de las principales instituciones oficiales de Historia, es decir, la *Giunta Centrale per gli Studi Storici* y el *Coordinamento delle società degli storici*, que a su vez reúne las asociaciones oficiales de historia desde la antigua a la contemporánea. Esta movilización se tradujo en una interpelación dirigida al ministro Bussetti, en la que se cuestionaba de manera crítica la decisión tomada por la comisión presidida por el catedrático de Lengua italiana Luca Serianni, toda una referencia académica en esta disciplina, y se proponía la reintegración de la Historia a la prueba de Selectividad[1].

Las protestas desencadenadas por la reforma provocaron un debate público, cuestionando si la Historia, como disciplina, es necesaria o no para el currículum escolar en Italia. La decisión del Gobierno -formado en aquel entonces por los *Cinque stelle* y la *Liga Norte*- y las protestas que provocó llevaron al debate más allá del ámbito gubernamental y las aulas de las escuelas. Llegaron a los periódicos y revistas más generalistas, propiciando y ampliando interrogantes entre la opinión

[1] Aparte de la *Giunta Centrale per gli Studi Storici* y del *Coordinamento delle Società degli storici* (que integra la *Consulta universitaria Storia greco-romana*, *Società Italiana delle Storiche*, *Società Italiana per la Storia dell'Età Moderna*, *Società italiana di Storia internazionale*, *Società italiana degli storici medievisti* y *la Società italiana per lo studio della storia contemporanea)*, el texto fue firmado por la *Associazione Italiana di Public History*, el *Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa* y la *Rete degli Istituti storici della Resistenza e dell'età contemporanea*. Véase "Corriere della sera", 8 octubre 2018. Disponible en internet (1-2020): https://www.corriere.it/scuola/secondaria/18_ottobre_08/addio-tema-storia-maturita-protesta-storici-che-errore-3fc7b548-cae6-11e8-9a02-946640b28e26.shtml?refresh_ce-cp.

pública italiana sobre un tema tan crucial como la importancia de la enseñanza de la historia para la vida de una sociedad y para la propia formación crítica y cívica de sus ciudadanos. La exclusión del temario de Historia del examen de Selectividad parecía a muchos participantes en el debate una elección gubernamental, que dejaba a un lado la historia de la lista de disciplinas esenciales capaces de formar la educación de los ciudadanos.

Cabe añadir que entre los temas tratados en este amplio debate suscitado en Italia ante la eliminación del temario de historia, algunos fueron particularmente significativos de cara a clarificar el papel que hasta entonces la enseñanza de la historia debería haber jugado, al menos formalmente, en el sistema educativo italiano. "Orizzonte scuola" -una revista independiente de información y divulgación de temas relacionados con el mundo escolar con repercusión entre los docentes- adoptó, en base a las cifras oficiales, una posición sobre este tema con la que trataba de explicar por qué los estudiantes no vivieron la eliminación del temario de historia como un problema. Así, se sostenía en el artículo que el temario histórico fue elegido cada año por un reducido número de estudiantes; incluso a lo largo de los diez años que iban desde 2008 hasta 2017, ocho veces el temario histórico fue prácticamente ignorado por los estudiantes a la hora de realizar su examen. A partir de hacer un promedio general, se concluía que sólo el 5% de los alumnos se plantearon la elección del temario de historia en su examen, alcanzando el mínimo absoluto en 2010, cuando menos de 1 de cada 100 estudiantes, es decir el 0,6 por ciento[2], abordó el temario de historia, dedicado ese año a una cuestión historiográfica tan compleja y controvertida como la redefinición de la frontera oriental italiana al final de la Segunda Guerra Mundial y la institución del llamado *Giorno del ricordo*, establecido por ley en 2004 "para preservar y renovar el recuerdo de la tragedia de la los italianos y todas las víctimas de las *foibe*[3], el éxodo de sus tierras de los istrios, rijeka y dálmatas después de la Segunda Guerra Mundial"[4].

Al margen de que el artículo de la revista "Orizzonte scuola" aparentemente utilizaba un enfoque puramente cuantitativo para argumentar la falta de interés que los estudiantes habían mostrado hacia el temario de historia en el examen de Selectividad en los últimos diez años, aquello que el artículo consiguió fue atraer

[2] *Maturità 2019, abolito il tema di storia*, en "Orizzonte scuola", 5 octubre 2018. Disponible en internet (1-2020): https://www.orizzontescuola.it/maturita-2019-abolito-il-tema-di-storia/.

[3] Las *foibe* son las depresiones naturales de origen kárstico, donde los partisanos yugoslavos comunistas de Tito arrojaron los cuerpos de los italianos durante la guerra de liberación contra los ocupantes fascistas.

[4] Ley número 92 de 30 marzo 2004. La institución del *Giorno del ricordo* y su introducción en el calendario civil italiano fue muy deseada por el partido de derecha Alleanza Nazionale también en contraste con la memoria de la Shoah (*Giornata de la memoria*) y de la Liberación de los nazi-fascistas (25 abril).

la atención de la opinión pública sobre un elemento relevante para comprender las motivaciones intrínsecas de este escaso interés que aparentemente los estudiantes tenían hacia al temario de historia. La realidad -se argumentaba en aquel artículo- era que los temarios de historia siempre habían propuesto argumentos relacionados con la segunda mitad del siglo XX, que a menudo no eran abordados en clase por falta de tiempo y que, en cualquier caso, su enseñanza se realizaba a partir de documentos difíciles de interpretar y con frecuencia lejos del alcance formativo y de comprensión de los estudiantes.

Desde este punto de vista, el poco atractivo del temario de historia, verificado a través del reducido número de estudiantes que lo habían elegido como prueba de examen en los últimos diez años, no derivaba de un supuesto carácter intrínseco de la historia que la hacía poco atractiva para el estudiante, sino que tenía que ver con una desconexión entre los contenidos curriculares escolares y los temarios incorporados a los exámenes. Por un lado, muchos profesores no conseguían completar la docencia de los programas y apenas podían abordar la historia de la primera parte del siglo XX, pero, por otro lado, el temario de la asignatura de Historia -como los de todas las demás disciplinas- era diseñado por el Ministerio de Educación en base a programas marcadamente formales, y no a partir de aquellos programas que realmente se llevan a cabo en las aulas. Sin embargo, sobre la base de los mismos datos utilizados por "Orizzonte scuola", lo que se puede observar es que la brecha entre los programas realizados y los contenidos elegidos para la enseñanza de la historia no solo afectaban a los temarios relacionados con la segunda parte del siglo pasado, sino que también se evidenciaba en el caso del resto de contenidos relacionados con todo el siglo XX.

De manera que, si en los últimos diez años el temario de historia ha sido elegido por una parte minoritaria de los alumnos, los argumentos elegidos cada vez para esa prueba relacionados con la primera parte del siglo XX, o incluso el siglo XIX, no han tenido un mayor éxito a la hora de seguir escogidos por los estudiantes, como muestran algunos ejemplos. Pondré solamente dos de ellos: en 2015 el temario sobre la Resistencia contra lo nazi-fascistas fue elegido por el 2,5 por ciento de los estudiantes; pero es que en el año 2009 el temario sobre el aniversario de la Unificación de Italia incorporado al examen, pidiéndoles a los alumnos que reflexionaran respecto de la sucesión de los tres regímenes (liberal, fascista y republicano) a lo largo de la historia del Reino y luego de la República Italiana, fue elegido por el 2,6 por ciento de los alumnos. Por tanto, si se mantuviera el argumento de la diferencia entre los programas realizados y los títulos propuestos para la Selectividad al que hemos hecho anteriormente referencia, estos porcentajes que conocemos demostrarían que la brecha de conocimiento de los contenidos sobre esta etapa histórico-cronológica es mucho más amplia que aquella referida al último medio siglo. En conclusión, revisados los datos de los

que disponemos, lo que se puede decir es que el estudio y análisis de la historia del siglo XX en los programas escolares no se trata con la debida atención y la adecuada profundidad.

Sin embargo, la posición defendida por "Orizzonte scuola" en el debate público sobre la supresión del temario de historia obviamente no ha sido la única. El propio Serianni defendió la decisión de la Comisión ministerial que presidía recurriendo a los mismos argumentos: "un pequeño número de estudiantes elige el temario de historia y esto, en nuestra opinión, fue la clara señal de que algo anda mal con la enseñanza de la asignatura. Esto probablemente también esté relacionado con la pequeña cantidad de horas disponibles para los docentes [dos o tres semanales en el último curso, dependiendo de la tipología de instituto: Nota del traductor]: un problema que se podría solucionar adelantando algunos temas del siglo XX que ya se encuentran en las primeras clases y que, como en el caso de la docencia sobre la historia de la literatura, a menudo no se pueden abordar con la debida integridad"[5]. Entonces, a pesar del hecho de que Serianni se había referido repetidamente a la importancia de la historia como disciplina y de sus argumentos para el plan de estudios, al no poder o no estar dispuesto a presionar de cara a un aumento en las horas de enseñanza de la disciplina, la elección de la Comisión, en consecuencia lógica y "natural" en apariencia, no fue otra que la eliminación del temario de historia. Tal explicación solo podría alimentar el debate y las controversias que surgieron en torno a la decisión del Ministerio.

Por ejemplo, desde su blog en el periódico "Il Fatto Quotidiano", el arqueólogo Manlio Lilli afirmó su oposición a la decisión porque: "En ningún país que sea verdaderamente libre, se decide 'cortar' los eventos que contribuyeron a la formación del Estado […]. Eso acaba por legitimar que los alumnos que se preparan para convertirse en ciudadanos y ciudadanas ejerciendo su derecho al voto podrán ignorar el conocimiento de su país"[6]. Un momento particularmente significativo en el debate público estuvo representado por la interpelación de la senadora vitalicia Liliana Segre, sobreviviente del campo de concentración de Auschwitz-Birkenau y muy activa en la última década del siglo XX y en las dos primeras décadas del siglo XXI en las actividades de testimonio histórico de los campos de exterminio nazis. Tomando una posición en contra de la decisión de eliminar la evidencia de la historia, Segre también destacó la relevancia de la

[5] Katia Trombetta, *Luca Serianni sulla riforma della prima prova dell'Esame di Stato*, en «laletteraturaenoi», 24 dicembre 2018. Disponible en internet (1-2020): https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/881-luca-serianni-sulla-riforma-della-prima-prova-dell%E2%80%99esame-di-stato.

[6] Manlio Lilli, *Maturità 2019, togliere dalla prima prova il tema di storia non ha alcun senso*, en «Il Fatto Quotidiano», 20 enero 2019. Disponible en internet (1-2020): https://www.ilfattoquotidiano.it/2019/01/20/maturita-2019-togliere-dalla-prima-prova-il-tema-di-storia-non-ha-alcun-senso/4910614/.

enseñanza de la historia contemporánea y, en particular, esa parte de la historia que investiga el fascismo, los sistemas totalitarios y los sistemas concentracionarios para construir el plan de estudios de historia, declarando que: "Durante treinta años he sido testigo de la Shoah en las escuelas, y veo el esfuerzo que los docentes a veces hacen para contextualizar mi narración. Puede suceder que en el último curso de la escuela secundaria no se lleve a cabo todo el programa y te detengas en la Gran Guerra. En cambio, sería útil estudiar los totalitarismos, los genocidios y la complejidad de todo el *siglo corto*"[7].

Las críticas del mismo tenor acompañaron todo el período posterior a la emisión de la circular ministerial, con el fin de conducir al ministerio a reintroducir en noviembre de 2019 el temario de historia a partir de la Selectividad de 2020. Al comunicar la decisión, el nuevo ministro Lorenzo Fioramonti, explicó que: "Ha habido una movilización de intelectuales que ha desencadenado un importante debate sobre el papel de la enseñanza de la historia en la formación de nuestros alumnos. [...] Proponer también un temario de historia no cambia el examen, sino ofrece una oportunidad más para los estudiantes. Una posibilidad importante que confirma el valor del conocimiento del pasado para preparar mejor el futuro"[8].

No obstante, para entender mejor la controversia sobre la presencia o ausencia del temario de historia en la Selectividad, es útil subrayar que este debate forma parte de una larga discusión sobre los métodos de enseñanza y el papel que durante diferentes etapas ha asumido la historia en la Italia republicana nacida después de la caída del fascismo. Un primer momento significativo en este camino es el gran debate que acompañó la reforma de los programas de enseñanza de la historia en la década de 1960. A menos de veinte años de la caída del fascismo, en la sociedad italiana, que en esa década experimentaba el llamado *milagro económico* y se estaba preparando para realizar el cambio hacia los gobiernos de centro-izquierda, estaba presente la pregunta sobre si los programas escolares no tendrían que abordaban la "historia reciente", ya que, de lo contrario, mantener la "historia reciente" fuera de la enseñanza significaba para los alumnos no estudiar la historia del fascismo, la Segunda Guerra Mundial y todos los temas más complicados y relevantes de la contemporaneidad en su educación escolar. Después de mucha presión, tanto política como social, el Decreto del Presidente de la República

[7] Simonetta Fiori, *Niente tema storico alla Maturità. Liliana Segre: Ministro, ci ripensi, non rubiamo il passato ai ragazzi*, en «la Repubblica», 25 febrero 2019. Disponible en internet (1-2020): https://www.repubblica.it/scuola/2019/02/25/news/liliana_segre_ministro_ci_ripensi_non_rubiamo_il_passato_ai_ragazzi_-220133699/.

8 Ministero dell'Istruzione, della Ricerca, dell'Università, *Maturità, cosa cambia*, 21 noviembre 2019. Disponibile en internet (1-2020): https://www.miur.gov.it/web/guest/-/maturita-cosa-cambia-torna-il-tema-di-storia-il-ministro-fioramonti-conoscere-il-passato-e-necessario-per-formare-la-liberta-critica-esame-orale-non-c

número 1457 de 6 de noviembre de 1960, a propuesta del ministro de Educación, Giacinto Bosco, introdujo la enseñanza de la historia contemporánea en los planes de estudio de las escuelas secundarias y los institutos de maestría.

Este pasaje histórico, no exento de controversia, representó un momento crucial en la enseñanza de la historia en las escuelas secundarias italianas; mientras, por un lado, abrió las puertas a la enseñanza de la historia cronológicamente más cerca de los estudiantes, por el otro, planteó en la Italia posfascista el problema de cómo enseñar la historia de la dictadura con la que el país solo zanjó formalmente las cuentas en 1945. El tema no fue insignificante y en los años siguientes monopolizó casi por completo el debate sobre el sistema educativo italiano, sobre todo después de la extensión de la enseñanza de la historia contemporánea primero a los institutos técnicos (Decreto del Presidente de la República número 1122 de 30 de noviembre 1961) y luego a la escuela media unificada recién creada para alumnos de 11 a 14 años (Decreto ministerial de 24 de abril 1963). Técnicamente, el problema era, por un lado, la preparación del personal docente, que hasta ese momento obviamente no había enseñado historia contemporánea y, por otro lado, la falta de manuales adecuados para cubrir esa parte de la historia hasta entonces excluida del plan de estudios.

Desde un punto de vista más político y social, el ingreso de la historia contemporánea en el currículum de los estudiantes de secundaria planteó el problema de dar una lectura institucional a los conflictos que aún estaban sucediendo en la sociedad italiana, como, por ejemplo, recomponer el contraste entre el fascismo y el antifascismo, garantizar una forma institucional a la historia de los partisanos, enseñar la historia de la Resistencia y su relación con la vida de la Italia republicana, por mencionar solo algunas de las mayores fracturas no calcificadas que Italia estaba experimentando y que la introducción de la enseñanza de la historia contemporánea obligó a la pedagogía republicana a enfrentar.

Si el objetivo pedagógico de la introducción de la historia contemporánea en el plan de estudios de los estudiantes de la escuela media intentaba expandir las posibilidades de un desarrollo crítico de los estudiantes a través del estudio de los eventos más recientes, los primeros resultados prácticos parecían decretar la incapacidad de enseñar historia contemporánea. Brindar al país la oportunidad de educar y capacitar a los estudiantes sobre la vida democrática. Como la pedagoga Anna Ascenzi recordó en un ensayo, unos años después de la introducción de la enseñanza de la historia contemporánea, los resultados de una investigación dirigida a evaluar el grado de conocimiento de la historia del fascismo y el antifascismo llevado a cabo entre los estudiantes de las escuelas secundarias superiores de Voghera (Lombardía), había arrojado datos alarmantes. Según los resultados de

la encuesta, la mayoría de los estudiantes afirmaron la existencia de una "verdad" distinta sobre el fascismo muy diferente de la promovida por el antifascismo[9].

Sin embargo, este resultado no pudo estar relacionado con los libros de texto escolares utilizados, ya que los primeros que trataron la historia del fascismo y que se utilizaron en las escuelas explicaron el fascismo como un régimen dictatorial y expresaron una condena del método de gobierno fascista. También es verdad que -como ha señalado el historiador Giovanni Belardelli- en los primeros manuales que trataban la historia del fascismo algunos aspectos de las políticas del régimen se analizaron positivamente; entre ellos, el corporativismo que en algunos de los manuales se presentó como la innovación más original del régimen fascista. Otro de los aspectos relevantes de estos manuales se refería a la cuestión del consentimiento de los italianos al régimen fascista, sin proporcionar al mismo tiempo explicaciones particulares sobre cómo el fascismo limitó los derechos civiles y políticos a través de los que el régimen condicionó resultados electorales. Además, una ausencia casi total de la historia de la Resistencia caracterizó algunos de los primeros manuales utilizados para enseñar la historia contemporánea. Por último, una lectura positiva o al menos justificativa del "imperialismo fascista" era común en algunos de los manuales de posguerra, que explicaban la guerra de ocupación de Etiopía como fruto de una política dictada por un estado de necesidad (el excedente de población en comparación con el territorio disponible) en el que se encontraba Italia en aquella época[10].

Más allá de las específicas interpretaciones contenidas en los manuales, la historia del fascismo hasta ahora ha presentado algunos límites que también han condicionado su enseñanza. Uno de los problemas ha sido ciertamente considerar el fascismo como un "paréntesis en la historia de Italia"; si políticamente se puede entender que era necesario que la Italia republicana sacudiera el legado fascista, algunas líneas historiográficas consideraron el fascismo como si fuera un meteorito sin ninguna conexión con las instituciones, la política y la sociedad italianas. En este sentido, y se puede decir que este proceso desde el punto de vista historiográfico ya ha comenzado, la historia del fascismo necesita ser reconstruida y analizada en estrecha relación con el período pre-fascista de la Italia liberal, pero

[9] Anna Ascenzi, *L'educazione alla democrazia nei libri di testo: il caso dei manuali di storia*, en Michele Corsi, Roberto Sani (eds.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano, 2004, p. 83.

[10] Giovanni Belardinelli, *Il fascismo nei manuali di storia dell'Italia repubblicana*, Paper SISSCO, 2003, pp. 4-7. Sobre este último tema véase, entre otros, Giuliano Leoni, Andrea Tappi, *Pagine perse. Il colonialismo nei manuali di storia dal dopoguerra a oggi*, en "Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale", 23 (2010), pp. 154-167.

sobre todo debe estar conectada a la historia de la Italia republicana para poder resaltar sus legados.

El segundo límite en la historiografía sobre el fascismo se refiere al establecimiento del análisis del régimen dictatorial como un régimen gobernado única y exclusivamente por el jefe del fascismo, Benito Mussolini. Esta visión ha condicionado la lectura histórica del período durante demasiado tiempo, desdibujando los resultados de la investigación con demasiada frecuencia a partir de empeño en reconstruir la voluntad del líder y muy poco en sacar a relucir la recepción o no desde abajo de las políticas fascistas, reduciéndose a los estudios sobre los cuadros intermedios y más generalmente sobre la sociedad italiana durante el fascismo.

Una tercera limitación de este asunto se refiere a la escasa combinación de estudios que han tratado de interpretar juntos el fascismo y el antifascismo y no hacerlo por separado. Sería muy útil en cambio, para una comprensión más profunda de la dinámica del *ventennio fascista*, una reconstrucción histórica que uniera el fascismo y el antifascismo, leídos juntos en su devenir.

Un cuarto y último problema se refiere a las formas en que ha surgido una nueva lectura de la historia de la Resistencia en los últimos años. Si la década de los años noventa se había abierto con el trabajo monumental de Claudio Pavone[11], quien enfrentó a las diversas almas de la lucha de los partisanos de una manera original y profunda, la década habría terminado -y la siguiente continuó en la misma trayectoria- con la aparición de una línea de interpretación (o mejor dicho de un uso público de la historia), sobre todo por los libros del periodista Giampaolo Pansa, que lleva a homologar las experiencias de los partisanos y de los últimos fascistas de la República de Salò. De esta forma, se proporciona una lectura de ese período plana y no solo desprovista de fuentes sino también de complejidad y a menudo de contextualización histórica.

Es más, como han explicado Filippo Focardi y Santo Peli desde las páginas de esta misma revista, en los últimos años hemos pasado de la sistemática acción de demolición por parte del segundo gobierno de Berlusconi (2001-2005) con el fin de reducir el papel de la Resistencia como una matriz ético-política de la República a una narrativa positiva, capaz de exaltar los aspectos unitarios y patrióticos de la Resistencia. Pero lo que puede parecer un éxito y una recuperación de terreno en comparación con los logros del revisionismo más brutal *à la* Pansa, en realidad esconde unas trampas todavía más peligrosas. Si lo observamos desde cerca, en el altar de una narrativa pública de la Resistencia como un fenómeno endulzado e inclusivo de todos los italianos, en el que la dimensión de la "gente común" ocupa un lugar central, se sacrifican los elementos de complejidad desta-

[11] Claudio Pavone, *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, Bollati Boringhieri, Turín, 1991.

cados por la investigación histórica (contexto, roles, diferencias sociales, políticas, ideológicas, etc.)[12].

[Traducción de Andrea Tappi]

[12] Santo Peli, Filippo Focardi, *Tra esaltazioni e censure: il discorso pubblico sulla Resistenza italiana a settant'anni dalla Liberazione*, en "Segle XX. Revista catalana d'història", 9 (2016), 135-144.

Aquest article es troba sota una llicència Creative Commons Reconeixement 3.0 No adaptada (CC BY 3.0)