

La época contemporánea en la escuela: el estudio comparado de la Resistencia italiana y la Transición posfranquista. Entre la historiografía y el uso público del pasado

Andrea Tappi e-mail: tappi.andrea@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8149-6738>

Javier Tébar Hurtado e-mail: javiertebar@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-3497-7739>

Centre d'Estudis Històrics Internacionals de la Universitat de Barcelona (CEHI-UB)

Resumen:

Los acontecimientos y procesos históricos vinculados a la Resistencia italiana y la Transición posfranquista constituyen dos focos temáticos que representan una ruptura decisiva en la historia italiana y española del siglo XX. La escuela representa un ámbito decisivo en el que toman forma las narrativas sobre el pasado y donde es posible trabajar para analizarlas y deconstruirlas, devolviendo a la historia el sentido de su propia complejidad. Nos ha interesado investigar en el contexto escolar, por un lado, la reelaboración del debate público e historiográfico y, por el otro, la aplicación de un enfoque consciente y metodológicamente fundamentado sobre los fenómenos históricos. La opción adoptada para la investigación, por tanto, pretende ofrecer herramientas para una visión comparada que, a pesar de las diferencias, pueda servir para poner de relieve los elementos comunes en el abordaje del estudio de la época escolar contemporánea a través de los dos casos analizados.

Palabras clave:

Resistencia, Transición, libros de texto, uso público del pasado, *national building*

Abstract:

The historical events and processes linked to the Italian Resistance and the post-Franco Transition constitute two thematic foci that represent a decisive break in the Italian and Spanish history of the twentieth century. The school represents a decisive area in which narratives about the past take shape and where it is possible to work to analyse and deconstruct them, returning to history the meaning of its own complexity. We have been interested in investigating in the school context, on the one hand, the reworking of the public and historiographical debate and, on the other, the application of a conscious and methodologically based approach to historical phenomena. The option adopted for the research, therefore, aims to offer tools for a comparative vision that, despite the differences, can serve to highlight the common elements in the approach to the study of the contemporary school period through the two cases analysed.

Keywords:

Resistance, Transition, textbooks, public use of the past, *national building*

Los fines educativos: ¿habilidades y competencias para fortalecer la democracia?

Los acontecimientos y procesos históricos vinculados a la Resistencia italiana, configurada entre 1943-1945, y la Transición posfranquista, acontecida entre 1975-1978, constituyen dos focos temáticos que representarían una ruptura decisiva en la historia italiana y española del siglo XX. Son dos puntos de inflexión fundamentales en el proceso de democratización de los dos países y han propiciado la atención y el estudio de los historiadores. Por esta importancia y el vínculo que tienen con el proceso de construcción de sus respectivas identidades nacionales, ambos cobran un valor paradigmático en el acercamiento de la población a la historia contemporánea. Este es el motivo por el que hemos planteado una aproximación comparada para analizar la enseñanza de la historia sobre estos dos casos.

A partir de esta elección inicial, nos ha interesado investigar en el contexto escolar, por un lado, la reelaboración del debate público e historiográfico y, por el otro, la aplicación de un enfoque consciente y metodológicamente fundamentado sobre los fenómenos históricos. La opción adoptada para la investigación, por tanto, pretende ofrecer herramientas para una visión comparada que, a pesar de las diferencias, pueda servir para poner de relieve los elementos comunes en el abordaje del estudio de la época escolar contemporánea, a través de los dos casos analizados.

Por otro lado, estas etapas históricas son objeto de referencias frecuentes en el discurso público e institucional actual que, al eliminar elementos potencialmente divisivos, los subyuga a mitos de base sólida, útiles para sustentar la construcción de identidades colectivas apaciguadoras ante cualquier expresión conflictiva. Por su parte, la escuela – aquí, la escuela secundaria de ambos países – representa un ámbito decisivo en el que toman forma estas narrativas públicas y donde es posible, además de necesario, trabajar para analizarlas y deconstruirlas, devolviendo a la disciplina histórica el sentido de su propia complejidad. Para hacerlo, hemos tenido en cuenta los supuestos del “Pensamiento Histórico” y los seis grandes conceptos en los que se basa, teorizados por Peter Seixas y puestos en práctica junto a Tom Morton en el contexto canadiense¹. De

¹ Peter SEIXAS y Tom MORTON: *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson College Indigenous, 2013. Estos conceptos hacen referencia a las siguientes preguntas: ¿por qué ocurren los acontecimientos históricos y cuál es su impacto (*Causa y Consecuencia*)? ¿Cómo podemos comprender mejor a la gente del pasado (*Perspectivas históricas*)? ¿Cómo puede la historia ayudarnos a vivir en el presente (*La Dimensión Ética*)? ¿Cómo decidimos qué es

hecho, compartimos junto con otros colegas el presupuesto de que *pensar históricamente* es uno de los objetivos más importantes de la enseñanza de la historia, para que los estudiantes puedan desarrollar su propia representación del pasado, interpretar el mundo actual y gestionar mejor el futuro.

La pregunta de partida que nos hemos planteado es si el estudio de la época contemporánea en la escuela está realmente a la altura de los desafíos impuestos a la enseñanza dirigida a estos objetivos mencionados y, hasta qué punto esto es así. Esto nos ha llevado a centrarnos en las modalidades que asumen el debate historiográfico y las narrativas públicas sobre los dos acontecimientos escogidos en el ámbito escolar. Un espacio cuantitativa y cualitativamente significativo, ya que involucra cada año a decenas de miles de jóvenes en proceso de formación. No es casualidad que también se trate de un contexto que, con cada cambio de gobierno desde hace más de veinte años, se ha visto sometido, en ambos países, a un proceso continuo de reforma estructural inherente a aspectos educativos decisivos. Entre ellos, en particular, la redefinición de los fines educativos generales, la reformulación de los planes de estudio de cada asignatura y la modificación de los exámenes finales.

Independientemente del color político de los gobiernos, la tendencia que ha caracterizado estas intervenciones ha sido, y sigue siendo, el desplazamiento progresivo de la atención del legislador desde las habilidades disciplinarias teórico-técnicas hacia habilidades transversales más generales. De hecho, estas últimas se consideran implícitas en el currículo escolar y son inmediatamente utilizables en mercados laborales globales altamente fragmentados y extremadamente flexibles. Como sabe cualquiera que haya convivido en la escuela todos los días durante algún tiempo, desde la década de los sesenta se empezó a hablar de la enseñanza por habilidades en un sentido progresivo. Durante los años noventa, especialmente desde la publicación del *Libro Blanco sobre la educación* de la Unión Europea, el tema ha adoptado formas cada vez más divergentes. Términos como *key competences*, *non-cognitive competences*, *soft skills*, *life skills* han entrado con fuerza en la gramática de los documentos oficiales y en las certificaciones que las instituciones educativas de todos los órdenes y niveles de la geografía de la Unión Europea deben emitir al final de cada ciclo educativo.

importante aprender sobre el pasado (*Significado histórico*)? ¿Cómo sabemos lo que sabemos sobre el pasado (*Evidencia*)? ¿Cómo dar sentido a la evolución histórica (*Continuidad y Cambio*)? Véase también Sam WINEBURG: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Filadelfia, Temple University Press, 2001.

La tensión dialéctica entre habilidades transversales y específicas vinculadas al estudio de la historia en las escuelas secundarias de Italia y España constituye, de hecho, la premisa básica en la que se ha sustentado nuestra investigación. Arthur Chapman afirma que en muchos contextos nacionales e internacionales, la primera década del nuevo milenio se caracterizó por un alejamiento de modelos curriculares asociados a materias escolares como la historia, hacia modelos generalistas inspirados en discursos sobre el “capital humano”, centrados en competencias genéricas, consideradas como las “habilidades del siglo XXI”. Sin embargo, recientemente también se ha producido un cambio de tendencia que conduce a un renovado enfoque en las asignaturas. Entre los factores que empujan en esta dirección está la acción de gobiernos culturalmente conservadores que apoyan políticas educativas neotradicionales, «con niños sentados en filas, aprendiendo sobre reyes y reinas de Inglaterra»².

El actual panorama político europeo parece, además, alimentar los temores de una deriva populista, fundada en el reconocimiento y reforzamiento de las identidades nacionales, confirmado, por ejemplo en el caso italiano, por la revisión de los programas de historia y educación cívica realizada por el ministro de Educación, Valditara. Conscientes de que “la manipulación y la tergiversación de la historia” constituyen un peligro real en este sentido, diecisiete países europeos (entre ellos España, pero no Italia) firmaron en 2020 un acuerdo para la creación del Observatorio de la Enseñanza de la Historia en Europa, al considerar que «una enseñanza de la historia que favorezca la multiplicidad de puntos de vista y el pensamiento crítico es esencial para el desarrollo de una cultura de la democracia»³.

La Resistencia italiana: ¿historia de una manipulación burda?

En el contexto italiano, la presencia de la historia posterior a la Primera Guerra Mundial en los planes de estudio y los libros de texto no se introdujo oficialmente hasta 1960. Esto se produjo después de haber sufrido el ostracismo de un frente anticomunista compacto liderado por el partido de la Democrazia Cristiana, en el clima de conflicto político que siguió a la ruptura de la unidad antifascista en 1947, y durante el inicio de la Guerra Fría.

² Arthur CHAPMAN (ed.): *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*, London, University College London, 2001, p. 5.

³ Comunicado de prensa *Council of Europe launches Observatory on History Teaching in Europe*, 12 de noviembre de 2020.

En este marco, los acontecimientos de la Resistencia también comenzaron lentamente a ser abordados, pero lo que prevaleció fue la imagen de una Resistencia “moderada”, fuertemente desideologizada y perfectamente coherente con el discurso público oficial, difundido en el ambiente escolar por disposiciones ministeriales específicas. El sustrato de esta narrativa fue la tesis de la guerra de los partisanos como un segundo Risorgimento, con una población entera unánimemente dedicada a luchar contra la tiranía extranjera de los nazis. Una guerra, por tanto, debilitada por los elementos conflictivos y divisivos internos, inherentes a la opción antifascista en la que se basó la pedagogía civil de la Resistencia, apoyada principalmente por el Partido Comunista Italiano, como fundamento de la Constitución republicana pero también de la renovación de la escuela italiana. Esta vulgata institucional encontró confirmación en algunos campos historiográficos en torno a la idea del carácter intrínsecamente democrático de *todo* el pueblo italiano que ni siquiera la anterior adhesión al fascismo había podido eliminar. Fue, por otra parte, el resultado de un proceso cuyos inicios se remontaban a la década anterior, cuando – recordó Santo Peli – se inició un proceso de institucionalización-esterilización general de la Resistencia, en el que “las ambivalencias continuidad/ruptura, guerra exterior/guerra interior, instituciones/espontaneidad, impulso patriótico/lucha de clases, todos se disuelven a favor del primer término y con la eliminación sustancial del segundo”⁴.

Así, junto al mito de la Resistencia traicionada, la polémica contra la retórica que acompañaba este relato fue uno de los principales elementos de la actitud adoptada por la generación del 68: la generación de los “nacidos después”, que no habían vivido la guerra y que, según una investigación de mediados de los años sesenta, tenían dificultades para dar una forma concreta a lo que fueron la Resistencia y la guerra partisana. De ahí también la necesidad, sentida sobre todo en la izquierda, de cerrar la brecha generacional, apoyando las peticiones de los estudiantes y proponiendo en las escuelas y universidades una lectura actualizada y sólida de la Resistencia que, lejos de su monumentalización, pudiese ser funcional al análisis y la crítica de la sociedad industrial y capitalista.

Durante la década de los ochenta, la Resistencia perdió importancia en el debate público; en las aulas, cuando se estudiaba, ahora parecía algo lejano y poco interesante, “al igual que los grandes acontecimientos patrios que se estudian en la escuela”⁵. La

⁴ Santo PELI: “La memoria pubblica della Resistenza”, *Italia contemporanea*, 237 (2004), pp. 633-646, esp. pp. 639-640.

⁵ Claudio PAVONE: “La Resistenza in Italia: memoria e rimozione”, *Rivista di storia contemporanea*, 4 (1994-1995), pp. 484-492 esp. p. 490.

frecuencia de las investigaciones destinadas a monitorear el tratamiento de la Resistencia en los manuales también disminuyó, después de que tres grandes investigaciones nacionales, llevadas a cabo en el contexto de conferencias multitudinarias y de una amplia colaboración entre historiadores académicos y profesores de secundaria, se sucedieran a lo largo de un escaso intervalo de tiempo, entre 1964 y 1971. A partir de ese momento, estos congresos, promovidos por el Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia (INSMLI) y la Associazione Nazionale Partigiani d'Italia (ANPI), dieron paso a unas pocas investigaciones limitadas, normalmente confiadas a profesores de escuela y no a historiadores profesionales. Por último, una confirmación de la escasa importancia que se le dedica a la Resistencia es que, a largo plazo, rara vez haya sido objeto de una pregunta específica en los exámenes finales, incluso después de que el estudio del siglo XX se haya convertido en materia exclusiva del último año de secundaria, como consecuencia del decreto Berlinguer de 1996.

La Resistencia de alguna manera volvió a los titulares hacia finales de los años ochenta, pero continuó presentándose en términos escasamente positivos. Tras la caída del Muro de Berlín y el fin de la llamada Primera República, incluso el paradigma antifascista en el que ésta se basaba fue puesto en entredicho y desde ese momento la Resistencia fue sometida a un feroz ataque mediático con tintes de Guerra Fría. Categorías como “post-antifascismo” o “anti-antifascismo” se acuñaron entonces para definir esta tendencia torpemente revisionista, que culminó a nivel político en 2005 con la petición del senador de Forza Italia, Marcello Dell'Utri, para sustituir el aniversario del 25 de abril por el de la jornada electoral de 1948. Sólo en años más recientes, también gracias al compromiso del presidente Ciampi (1999-2006), la Resistencia parece haber recuperado cierta credibilidad y, con motivo del 70º aniversario de la Liberación en 2015, la celebración del 25 de abril parece haber recuperado la centralidad perdida. Esto ocurrió, en cualquier caso, en nombre de una Resistencia, que en el discurso público se presenta como un fenómeno inclusivo, coral y nuevamente patriótico, aplanado en la dimensión de una indistinta “gente común”: una categoría de muy poco valor heurístico desde el punto de vista de la reconstrucción histórica.

Los condicionamientos, subjetividades, matices, diferencias de todo tipo y clase, que en los veinte meses de la guerra partisana caracterizaron las elecciones y actitudes de quienes se unieron a ella, hoy son fatalmente trivializadas o eliminadas en función de esta narrativa nacional-popular y la construcción de una memoria pública tan unificadora como subrepticia. Sin embargo, en las últimas décadas la historiografía ha dado pasos

fundamentales hacia una comprensión más amplia y profunda de la Resistencia. Pero, como observó Mirco Carrattieri, parece que

la historia “científica” ha perdido drásticamente peso en la orientación de la memoria colectiva, también debido a la incapacidad de los historiadores de influir en el debate público, en beneficio de otros vectores, como los medios de comunicación; de hecho, su agenda parece cada vez más condicionada por el debate público, más que por adquisiciones documentales o la renovación de sus instrumentos de análisis⁶.

Usos y abusos del pasado: historia, memoria y Transición española

Esta es una segunda cuestión abordada en nuestra investigación, cuyos resultados presentamos aquí de manera sintética. Nuestro análisis, desde una posición crítica respecto a este paradigma, remite a la transición española concebida como uno de los productos de la tercera ola de democratización mundial, que Samuel P. Huntington identificó asociando la teoría de la modernización a un modelo centrado en la acción de la élite. Partiendo del debate más amplio sobre la relación entre historia y memoria, observamos en particular que el discurso público actual en España no difiere mucho del canon codificado en los años noventa. Después de una sangrienta guerra civil y cuarenta años de dictadura feroz, la narrativa de una reconciliación nacional pacificadora, conducida y protagonizada exclusivamente por las élites político-institucionales, tomó forma como un elemento de legitimación del nuevo Estado democrático. Para contextualizar mejor esta narrativa, hay que tener en cuenta las principales interpretaciones de la transición a la democracia y el uso que se hace de ellas en el contexto escolar: las narrativas hegemónicas que subrayan su carácter positivo y ejemplar; las narrativas críticas que, por el contrario, la interpretan como una traición al cambio político real; aquellas críticas complejas que, en cambio, corresponden al consenso historiográfico actual.

Un tema que requiere un apartado propio tiene relación con el análisis de los *Exámenes finales* y manuales de 2º Bachillerato, algo que nos lleva al meollo de los métodos de transmisión del conocimiento histórico de la transición posfranquista en la escuela. Nos centramos principalmente en los exámenes finales del ciclo de secundaria,

⁶ Mirco CARRATTIERI: “La Resistenza tra memoria e storiografia”, *Passato e presente*, 95 (2015), pp. 5-18, esp. p. 6.

analizando todas las preguntas planteadas a los candidatos en las sesiones *de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad. (EBAU)* entre 2018 y 2023. El análisis de los aspectos históricos e ideológicos de todos los manuales de la asignatura de *Historia de España de 2.º de Bachillerato* actualmente en uso se integra con un examen estructural, terminológico e iconográfico, con el fin de comprobar si el relevante espacio que dedican a la Transición implica una ampliación de los temas tratados y una mayor profundidad respecto a manuales anteriores, pero incluso si su enfoque se remonta a un estudio coherente con los propósitos del pensamiento histórico. Como en el contexto italiano, los manuales españoles y las propias preguntas del examen final dibujan un panorama sombrío. En él parece prevalecer una aproximación mnemotécnica a los acontecimientos y una lectura en ciertos aspectos prosopográfica que, a pesar de los avances de la historiografía, sacrifica la historia social y con ella la acción desde abajo que, en cambio, caracterizó la dialéctica política de la Transición.

En el caso español también se encuentran problemas similares al italiano. Su análisis revela cómo de las tres narrativas de la transición – la hegemónica, vinculada a las teorías de la modernización y las élites, la del cambio traicionado y la propuesta por la historiografía – la primera es permanentemente dominante en el relato escolar. Proporcionado en el plan de estudios, reiterado en los exámenes finales y reforzado por los libros de texto, implica que el largo proceso de modernización económica, política y social de España, iniciado en el siglo XIX, acabaría inexorablemente y repentinamente en apenas unos años. Dentro de esta visión pacificadora y edificante, el fin del régimen franquista de cuarenta años y la afirmación del actual Estado democrático ponen fin de repente a los sangrientos conflictos internos de la sociedad española que se extendieron a lo largo de todo el siglo XX y que quedan oscurecidos y relativizados en el altar de la armonía nacional. Como parte integral de esta reconstrucción de los acontecimientos es la preparación de una hoja de ruta según un proceso predeterminado, una vez agotado el intento de perpetuar el franquismo después de la muerte de Franco. Sus principales artífices son, casi exclusivamente, dos personalidades que previamente habían convivido activamente con el mismo régimen franquista, el rey Juan Carlos I y el presidente del gobierno Adolfo Suárez. Más allá de su falta de fiabilidad desde el punto de vista histórico, esta reconstrucción acaba recuperando y haciendo suyos los elementos constitutivos de la retórica del llamado “franquismo sociológico”, expresión acuñada en los últimos años de la dictadura, que se refiere a la presunta actitud de algunos exponentes

del propio régimen de sentar las bases de una reforma desde dentro de las instituciones del franquismo en sentido democrático, apoyando el proceso de modernización del país.

En el nivel de interpretación histórica, la coincidencia lógico-temporal entre la afirmación de la modernidad y la conquista de la democracia es típica de una lectura que legitima la Transición *ex post* como el resultado obvio de la larga historia de España. En esta perspectiva presentista, los acontecimientos humanos se interpretan en términos teleológicos y están conectados según una lógica mecanicista. Por convención y conveniencia, la lectura de la modernización se asimila a una larga evolución internamente coherente y orientada hacia un fin predeterminado, en la que el término “transición” adquiere un significado paradigmático que va más allá de la contingencia de finales de los años setenta. Se refiere a un enfoque específico del estudio de las sociedades humanas del pasado, basado en una idea lineal de progreso. Un enfoque que resulta funcional a la hora de dar un sentido global de la historia nacional en clave identitaria, a lo que contribuye en el contexto escolar la ubicación de la Transición al final de una carrera con el significativo nombre de *Historia de España*. Respecto a la relación entre la narrativa de la modernidad y la historia nacional, Josep R. Segarra señaló acertadamente que

La modernización (junto a la europeización) es un elemento dotado de trascendencia en el relato, por eso puede vencer el maniqueísmo paralizante de la contemporaneidad española. El desarrollo socioeconómico sería la palanca que haría posible la superación de las luchas fratricidas de la historia anterior [...]. La modernidad no sería el triunfo de una España sobre otra, la modernidad sería la superación de esos enfrentamientos. Así se consigue unificar todo el relato como un drama de reconciliación, no como la victoria en un duelo ideológico sino como una síntesis de la historia nacional⁷.

El relato canónico de la Transición no escapa a esta crítica: destaca el tótem de la reconciliación, el motor de los acontecimientos humanos coincide con la acción de unos héroes *super partes* que encarnan las instituciones, mientras que los elementos divisivos la memoria de los guerra civil, las formas y dimensiones del conflicto social y las solicitudes de cambio provenientes de la “sociedad civil”. La investigación que realizamos nos dice, en definitiva, que lejos de ser un estudio serio, profundo y acorde

⁷ Josep Ramón SEGARRA: “La narrativa de la modernidad y el relato de nación española en los libros de texto de Educación Secundaria”, en David PARRA MONSERRAT, Carlos FUERTES MUÑOZ (coords.): *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2019, pp. 173-208, esp. p. 202.

con el debate historiográfico, el relato de la Transición en las aulas de las escuelas españolas sigue fuertemente ligado a su carácter instrumental en los procesos de *national building*. Más bien, sería deseable que los programas, exámenes y manuales comenzaran a incorporar perspectivas más amplias y menos ligadas a los paradigmas de finales del siglo XIX. En este marco, incluso las llamadas “clases subalternas” serían consideradas portadoras de su propio significado y agencia, independientemente de su ubicación dentro de prefiguraciones monocausales del cambio histórico. El debate sobre la Transición en la escuela, aunque sitúa en el centro la cuestión de la conquista de la democracia, no contribuye a transmitir a los estudiantes el mensaje de que un régimen parlamentario debe construirse “desde abajo”, ni a formarles en el uso de herramientas críticas encaminadas a una correcta y consciente educación ciudadana. Evidentemente, se trata de consideraciones que también pueden extenderse al contexto italiano.

Los manuales escolares como vector para el estudio de la historia

Uno de los focos principales de nuestra investigación lo constituyen los manuales escolares, dado que muestran elementos de trazabilidad respecto de las formas de diseñar y concebir la educación y al aprendizaje de la Historia. Somos conscientes, por supuesto, del impacto de una pluralidad de factores y variables, desde la formación específica de los docentes, pasando por las normas relativas a programas, horas curriculares y exámenes finales, hasta el contenido de los libros de texto. No obstante, en nuestro estudio prestamos gran atención, en particular aunque no exclusivamente, a los manuales italianos y españoles que se utilizan en el tramo final de la escuela secundaria. Al fin y al cabo, es probablemente el último o el único libro de historia consultado a nivel general por buena parte de la ciudadanía. Por otro lado, debido a la centralidad que sigue teniendo en la práctica docente y a su amplia difusión, especialmente entre un segmento de la población en formación y, por tanto, particularmente sensible, representa en realidad un formidable ejemplo de uso público del pasado.

Nuestro trabajo también se encuadra así en la categoría de aquellas que se centran en el análisis del contenido y la forma del discurso histórico de los manuales y que cuentan con una larga tradición a nivel internacional. Con el paso de los años, los enfoques se han diversificado. El libro de texto se puede utilizar durante toda la lección (*skills coverage*), integrarse con actividades sin tener que abordar todos los temas (*textbooks as sources of content*) o concebirse simplemente como un punto de partida

inicial para discusiones en clase que requieren un pensamiento crítico y creativo (*reference for extended classroom discussion*)⁸. Otras variantes, como la propuesta por Antonio Brusa, se refieren a su uso como *archivo*, como alternativa a la clásica dicotomía entre manual como herramienta de razonamiento y manual como resumen de la historia. Desde esta perspectiva, el manual escolar se ve sometido a continuas operaciones de desmontaje y montaje, estrategia didáctica que implica un cambio de uso: de un texto que se lee y repite a un texto que se cuestiona⁹.

Nuestro esfuerzo se ha centrado en los manuales como vectores para un estudio consciente de la historia y como productos culturales específicos, partiendo de los propósitos destacados en su momento por Jörn Rüsen: identificar la relación entre la investigación académica y los textos, verificar la aplicación de los conocimientos históricos y, finalmente, descifrar qué mensajes transmiten en el ámbito de la educación cívica y política¹⁰. Concebir los manuales de historia como agentes de disfrute público del pasado tiene que ver con la conciencia histórica, como una “categoría fundamental para comprender lo que es aprender historia, es decir, una actividad intelectual encaminada a interpretar el pasado, comprender el presente y formular expectativas para el futuro”¹¹. Para Rüsen, la conciencia histórica le da a la actualidad una dirección temporal, una orientación que puede guiar intencionalmente la acción a través de la “memoria histórica”, mientras que la narrativa es la forma lingüística mediante la cual la conciencia histórica cumple esta función¹².

⁸ Mike HORSLEY y David LAMBERT: “The Secret Garden of Classrooms and Textbooks: insights from research in classroom use of textbooks”, en Mike HORSLEY (ed.): *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research About Emerging Trends*, Sidney, Australian Publishers Association, 2001.

⁹ Antonio BRUSA: “Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione”, *Dimensioni e Problemi della Ricerca Storica*, 1 (2001), pp. 183-229.

¹⁰ Jörn RÜSEN: “El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12 (1997), pp. 79-93 (ed. or. 1992).

¹¹ Jörn RÜSEN: “Sulla formazione della coscienza storica. Fondamenti di una didattica umanistica della storia”, *Dimensioni e Problemi della Ricerca Storica*, 1 (2021), pp. 29-51 (ed. or. 2020), esp. p. 33.

¹² Jörn RÜSEN: “Narrative Competence: The Ontology of Historical and Moral Consciousness” (ed. or. 1989), en Jörn RÜSEN, *History. Narration, Interpretation, Orientation*, Nueva York/Oxford, Berghahn Books, 2005. Sobre el origen y desarrollo del concepto de conciencia histórica en el contexto alemán, ver. Wolfgang HASBERG: “Historical Consciousness: Exploring a Third-Order Concept. German Experiences and General Observations”, *Dimensioni e Problemi della Ricerca Storica*, 1 (2021), pp. 53-75.

Aquí nos vamos a ceñir a la problemática de la Resistencia en los manuales escolares, dado que hemos dado cuenta de los resultados para el caso español en una publicación reciente¹³. Hemos atendido en particular los acontecimientos recogidos por los manuales escolares italianos desde la posguerra hasta la actualidad. En concreto, se podría decir que su lento proceso de *desfascistización* concluyó a nivel general sólo a finales de los años sesenta, cuando una nueva generación de textos siguió el ejemplo de los manuales pioneros de los años cincuenta y cuestionó la estructura de los publicados durante el fascismo. A pesar de la progresiva renovación de las décadas siguientes, los manuales continúan, sin embargo, reproponiendo grandes narrativas vinculadas a paradigmas basados en una concepción historicista lineal y no van más allá de un horizonte eurocéntrico. En este contexto, una vez superadas las vacilaciones de los años cincuenta, asistimos finalmente a la inclusión de la Resistencia en los textos. El precio, sin embargo, fue una narrativa muy a menudo suavizada sobre el proceso, en consonancia con una retórica institucional destinada a debilitar los elementos conflictivos y divisivos internos, que incluso en años más recientes tiende a realzar la dimensión coral de la “gente común”. Esto es lo que destacan algunas investigaciones realizadas en el pasado sobre los libros de texto y nuestro análisis en profundidad de los manuales más populares que circulan hoy en Italia. Con diferencias de acentos e incluso matices significativos de un texto a otro, la actual reproducción inercial de un canon escolástico establecido implica un retraso respecto del debate historiográfico y el riesgo de una banalización extrema de los procesos históricos.

El sentido de la operación que llevamos a cabo en nuestro trabajo es, por tanto, partir de los límites de los manuales en uso, tanto en términos de contenido como de método, para reivindicar su función activa que llena el retraso con respecto a la historiografía sobre la Resistencia, como antídoto contra las lecturas simplificadoras y los estereotipos generalizados.

En particular, querríamos resaltar algunos elementos básicos a los que conviene volver rápidamente. En primer lugar, la Resistencia y la guerra partidista descritas en los manuales adquieren, de hecho, sobre todo una importancia instrumental dentro de un paradigma antitotalitario y victimista, lo que se refleja en el énfasis puesto en las repercusiones de la guerra sobre los indefensos y población civil inocente. Se sacrifica así la principal especificidad de la Resistencia italiana, es decir, que se desarrolló a partir

¹³ Andrea TAPPI y Javier TÉBAR HURTADO: *La Transición española en las aulas. Historia y memoria en la enseñanza secundaria*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2023.

del rechazo generalizado de la guerra en un país que, después de haber dado origen al fascismo y haber vivido sus resonantes campañas militares, cayó en una profunda crisis moral e institucional. Además –y este es un aspecto en el que los manuales siguen insistiendo– debe observarse una atenuación general de cualquier factor de división interna (la referencia a la Resistencia como fundamento de la democracia en Italia y la conexión lógica entre la Resistencia y una constitución con una matriz antifascista; la ausencia del componente de clase y de la tensión revolucionaria, encaminada a la renovación social y política, presente entre las filas de comunistas, socialistas y otros; la preeminencia dada a la lucha por la liberación de la patria en contra del extranjero ocupante).

La brecha con respecto a la historiografía también es mensurable en términos de la ausencia de un análisis preciso de las diferentes opciones y *morales de la Resistencia*¹⁴, sobre todo porque, al seguir privilegiando la dimensión político-militar de la guerra partisana, los manuales no cumplen en la tarea de comprender plenamente la naturaleza problemática de una Resistencia mucho más extendida, multifacética y cambiante. Además, todavía son muy pocos los textos que se centran, por ejemplo, en un acontecimiento controvertido como el fenómeno de los Internati Militari Italiani (IMI), protagonistas de una “Resistencia sin armas”, o que se desvían del estereotipo de la mujer partisana en armas. De manera más general, existe la sensación de que la actual generación de manuales tiende cada vez más a simplificar al extremo los procesos históricos complejos, también mediante un vocabulario inadecuado y específico. Los hábitos inerciales y los imperativos editoriales hacen el resto: imprecisiones, omisiones, reticencias más o menos intencionadas están a la orden del día y desde aquí hay un camino muy corto para ofrecer una lectura potencialmente tranquilizadora y conformista.

Dentro de este panorama, los planes de estudio, los exámenes y, en particular, los manuales juegan un papel aún más decisivo a la hora de mediar entre el sentido común historiográfico y la memoria pública. Por ello, los libros de texto pueden considerarse una herramienta cultural clave para comprender la forma en que los poderes públicos construyen las grandes narrativas nacionales y cómo se reproducen en el ámbito

¹⁴ Claudio PAVONE: *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, Turín, Bollati Boringhieri, 1991.

educativo¹⁵. Además, es casi obvio señalar que no existe ningún Estado en el mundo que no se preocupe por dirigir la enseñanza de la historia y ejercer alguna forma, más o menos convincente, de control sobre los textos a través de los cuales se enseña la historia¹⁶.

Conclusiones

Nuestro trabajo se ha centrado en aquellos elementos estructurales que, de manera conjunta y correlacionada, contribuyen institucionalmente a determinar el abordaje de las disciplinas individuales en la escuela secundaria superior. Estamos convencidos de que es necesario insistir en una actitud más crítica, que tienda más a una lectura problematizadora de los fenómenos históricos y restablezca su amplitud y complejidad. Las deficiencias desde este punto de vista se ven confirmadas por la evidencia de que las habilidades requeridas a los estudiantes no apuntan decisivamente a ir más allá de la asimilación pasiva de información, es decir, orientándose al fin de adquirir un hábito mental dispuesto a la comparación entre interpretaciones historiográficas fundamentadas y divergentes, como lo requiere el estatus epistémico y metodológico de la disciplina. La posible consecuencia de todo esto es que el estudio de la historia corre el riesgo de caer fatalmente en trivializaciones fáciles – lo que sin duda es lo más nocivo que puede ocurrir en la escuela –reproduciendo y alimentando lecturas funcionales a un uso público del pasado engañoso e instrumental.

Los resultados a los que hemos llegado, a través del análisis del tratamiento de la Resistencia y la transición posfranquista en el contexto escolar, deben entenderse como un paso hacia el desarrollo de futuras investigaciones, coordinadas a nivel internacional y basadas en la comparación entre los sistemas escolares de diferentes países. En este sentido, parece oportuno concluir haciendo referencia a algunos puntos de una posible agenda de trabajo que tenga como objeto el estudio de los acontecimientos del pasado reciente.

El primer punto se refiere a que, por traumáticos, conflictivos o “candentes”, los eventos del pasado reciente siguen ocupando un lugar central en los imaginarios político-

¹⁵ Pedro MIRALLES MARTÍNEZ, Cosme GÓMEZ CARRASCO: “Enseñanza de la Historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas”, *Historia y Memoria de la Educación*, 6 (2017), pp. 9-28, esp. p. 23.

¹⁶ Giuliano PROCACCI: *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Roma, Carocci, 2005, p. 9.

culturales de la sociedad actual. Al mismo tiempo, constituyen contenidos de especial relevancia y una necesaria prioridad educativa, ya que son temas especialmente motivadores y significativos, capaces de dar sentido al estudio de la historia como disciplina y de comprender las raíces inmediatas del presente¹⁷.

El segundo punto conecta, de manera más general, con la relación de los profesores respecto de la enseñanza de la historia contemporánea. En mayor medida que en otras épocas, en este caso los docentes, además de transmitir conocimientos históricos, también son testigos de los hechos o, en todo caso, interactúan con una memoria individual y colectiva que sigue activa. Esto hace que sea útil y necesario investigar los vínculos “inconscientes y ambiguos” entre la historia, la memoria y el uso público del pasado¹⁸.

El último punto pone en tela de juicio la cuestión de la formación disciplinar de los docentes, considerando que, en última instancia, son ellos quienes, al interactuar con los estudiantes, transmiten y reelaboran los conocimientos históricos construidos en el campo académico. Un tema que hemos abordado sobre todo en relación con el contexto italiano, pero que no es de su exclusiva relevancia. Incluso En España, por ejemplo, se observa que en las propias universidades se debería dar mayor importancia no sólo a la historia contemporánea en su conjunto, sino también a la historia más reciente, cumpliendo, entre otras cosas, con la ley de memoria democrática de 2022. De hecho, la situación actual hace que sólo la mitad de las 42 facultades de Historia del país incluyan en sus planes de estudio exámenes obligatorios de seis créditos relacionados con el Franquismo, la Transición y la Democracia o la España del siglo XX¹⁹.

¹⁷ Carlos FUERTES MUÑOZ y Néstor BANDERAS NAVARRO: “Franquismo y transición en las aulas: enseñanza y memoria democrática”, *Ayer*, 135 (2024), pp. 329-348, esp. p. 331. Véase también Luigi CAJANI, Simone LÄSSIG y Maria REPOUSSI (eds.): *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*, Cham, Springer, 2019.

¹⁸ Marco SILVANI: *L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole italiane: problemi e riflessioni*, en Alessandro CAVALLI (ed.), *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Bologna, il Mulino, 2005, pp. 163-242.

¹⁹ Carlos FUERTES MUÑOZ y Néstor BANDERAS NAVARRO: “Franquismo y transición...”, pp. 346-347.