

# La historiografía escolar del bachillerato franquista desde la perspectiva del emisor

The school historiography of Franco's baccalaureate from the perspective of the issuer

Emilio Castillejo Cambra \*

## Resumen

Este artículo establece relaciones entre el mensaje de algunos manuales de Historia del bachillerato franquista, utilizados como fuentes primarias (29 en total) y la posición política de sus autores, fueran castigados (depuración en el escalafón de catedráticos de 1935), o premiados con la convocatoria de *oposiciones patrióticas* de 1940 que favorecieron a los simpatizantes del golpe de Estado de 1936. Para descubrir esas trayectorias personales se recurre a fuentes secundarias. Si unos autores utilizan el manual de Historia para constatar su fidelidad personal al régimen de Franco; otros, lo utilizan como salvoconducto, para marcar distancias con su pasado masón, republicano de izquierdas, catalanista. Si en autores como José Ramón Castro hay coherencia entre su producción historiográfica profesional y escolar (su fidelidad al régimen es inquebrantable), Jaime Vicens Vives o Antonio Domínguez Ortiz, como autores de manuales representan la *cultura oficial* (legitiman al régimen); como historiadores profesionales, la denominada *cultura establecida*, al distanciarse más de él y de sus valores.

**Palabras Clave:** Sociología del conocimiento. Franquismo. Depuración catedráticos. Oposiciones patrióticas. Manual de Historia.

## Abstract

This article establishes the relationship between the message of some History textbooks of Franco's baccalaureate (29 in total) and the political position of their authors, whether they were punished (purged from the educational category of professors in 1935) or rewarded with *patriotic examinations* in 1940 which favored those who were accomplices of the 1936 coup d'état. To discover those personal careers it is necessary to use secondary historical sources. If some authors use the History textbook to confirm their loyalty to Franco's regime; others, use it as safeconduct to separate themselves from their past, wether it was Masonic, left republican, or catalanist. Some authors such as José Ramón Castro, are coherent between his professional and school historiographical works (their fidelity to the regime is unwavering), others such as Jaime Vicens Vives or Antonio Domínguez Ortiz, as school textbooks writers represent the *official culture* (they legitimize the regime); and others, as professional historians, represent the so called *established culture*, that distances itself from the regime and its values.

**Key words:** Sociology of Knowledge. Francoism. Depuration of professors. Patriotic examinations. Manual of History.

(\*) Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED Pamplona. [ecastillejo@pamplona.uned.es](mailto:ecastillejo@pamplona.uned.es) , ORCID: 0000-0002-0689-6579

## 1. Introducción

Lo peor de tiranías como la padecida por España - reflexionaba yo- es que su excesiva presión sobre los particulares, si bien hace brotar las cualidades más excelsas de unas cuantas almas excepcionales, extraen en cambio del común de los mortales, que no tenemos madera de héroes ni de santos, nuestras posibilidades más ruines. (Ayala, 2006, pp. 502-503).

Rafael Ballester i Castell, profesor y autor de manuales de Historia vinculado a la Institución Libre de Enseñanza, fallecido en agosto de 1931, no pudo saborear el momento de esperanza para la educación que abrió la II República, pero se ahorró el retroceso que supuso la victoria de Franco (Valls, 2012). Otros profesores y autores de manuales de Historia sí vivieron esos tiempos convulsos.

La Guerra Civil agitó sus vidas. Unos fueron castigados. De 1.280 profesores de instituto, entre 1937 y 1941, 483 fueron sancionados, el 38% (Negrín, 2006). Todos los catedráticos del escalafón de 1935, presuponiendo su colaboración con la República, fueron dados de baja. La depuración se iniciaba con la solicitud de reingreso: declaración jurada sobre sus actividades políticas, propuesta de sanción de las comisiones depuradoras, pliego de descargos, declaración de testigos, sanción definitiva de la autoridad educativa, primero la Comisión de Cultura y Enseñanza, desde 1938 el Ministerio de Educación Nacional. A los catedráticos de Geografía e Historia del mencionado escalafón se abrieron 75 expedientes. Por su orientación política, 44 fueron confirmados en su plaza. El castigo recayó en los que se habían significado por sus ideas republicanas, izquierdistas, catalanistas...: 14 fueron sancionados con la separación definitiva y 17 con una separación temporal, a la que se añadía la inhabilitación para ocupar cargos o el desplazamiento forzoso. Al margen de este procedimiento, algunos profesores fueron juzgados por tribunales como el de la represión de la masonería y el comunismo (José Luis Asián Peña), encarcelados (Odón Apraiz, J.L. Bañares), fusilados (Joaquín Andrés), o se vieron obligados a exiliarse: Francisco Barnés, Ángel Rubio (Moreno, 2018). Desmoches similares se produjeron en el Magisterio primario (Navarro, 1990; Hernández y Sánchez, 2008) y en la Universidad (Claret, 2006; Otero, 2006).

Otros, por contra, fueron premiados. El Ministerio de Educación Nacional convocó en 1940 las llamadas *Oposiciones Patrióticas*, en que obtuvieron plaza de catedrático de Historia colaboradores con los rebeldes en el frente (José Pérez Bustamante,

hermano del historiador Ciriaco Pérez Bustamante), o en la retaguardia: J. R. Castro, Antonio Domínguez Ortiz, Antonio Rumeu de Armas (Moreno, 2018). Premios similares por su colaboración obtuvieron en la universidad profesores como Martín Almagro, que sustituyó al exiliado Pere Bosch Gimpera en la dirección del Servicio de Investigaciones Arqueológicas y utilizó a presos políticos como trabajadores en sus excavaciones de Ampurias (Gracia, 2003). También los historiadores Carlos Alonso del Real (Velasco, Inédito) y Santiago Moreno Díaz (Núñez de Seixas, 2011; Peiró y Pasamar, 2002) obtuvieron prebendas por su colaboración con el régimen, aunque acabaron distanciándose de él.

## **2. Metodología.**

Son muchos los estudios que analizan el mensaje de la historiografía escolar del franquismo (Castillejo, 2008). En esencia, la historiografía profesional y escolar franquista se aferró al nacioncatolicismo y rompió con la tradición liberal, desandando el camino que, tímidamente, había dado para acercarse a la realidad social y económica gracias a figuras como Rafael Altamira, Bosch Gimpera... (Pasamar, 1990; Pérez Garzón, 2000). Pero también radicalizó su discurso, rompió los puentes que existían antes de 1936 entre la tradición liberal y el nacioncatolicismo que facilitaban de alguna manera la convivencia: la oligarquía, antes liberal, se alió con la vieja y la nueva extrema derecha, el tradicionalismo y el falangismo (Castillejo, 2008, 2018). De otra parte, como iremos comprobando en este trabajo, existe una cada vez más amplia bibliografía sobre la trayectoria vital de historiadores, profesores, autores de manuales del periodo franquista. Lo que no existen son estudios que pongan en relación el mensaje de esos manuales con los autores, con el emisor. Este artículo pretende justamente establecer conexiones entre las vivencias de los autores de manuales de Historia, fueran depurados (catedráticos del escalafón de 1935) o premiados por su colaboración con el régimen franquista con la obtención de plaza en las oposiciones de 1940, y el diagnóstico social que hacen en los mismos, partiendo del presupuesto de que las vivencias de los autores de manuales condicionan en buena medida su cosmovisión, y que ésta se refleja en los manuales de Historia. Los manuales de Historia, como actos de comunicación que son, pueden analizarse desde la perspectiva de cualquier elemento que interviene en el lenguaje: emisor (autor), canal (editorial), receptor, mensaje, código (Castillejo, 2009). Aquí intento superar la visión del manual como un objeto aislado, relacionar mensaje y emisor, y acercarme a la óptica de éste último.

En definitiva, se trata de entrar en la órbita de la sociología del conocimiento, cuya tarea fundamental es resolver el tema de las condiciones sociales en que éste se genera: todo conocimiento histórico es “relacional” y sólo puede ser formulado “con relación a la posición del observador” (Mannheim, 1993, p. 79). Desde perspectivas diversas confirman la misma idea Elias (2002), para el que no puede concebirse la existencia de una “inteligencia sin materia”, el dualismo ontológico, pues sujetos y objetos no viven independientes, y Bourdieu (1999, 2003, 2006), para el que el yo que conoce no es un *átopos*, un *sin lugar*, una mera consciencia, como cree el idealismo, sino que tiene un interés, hace una apuesta (*enjeu*) en su *campo* epistemológico. Aquí pretendo precisamente poner la *enjeu* de algunos autores en primer plano.

Para conocer las experiencias vitales del emisor (11 autores en total) recurro a fuentes secundarias, especialmente la obra de Moreno (2018). Como fuentes primarias, analizo 29 manuales. Entre los que corresponden al escalafón de catedráticos de 1935, los de Juan Fernández Amador de los Ríos (1910, 1912), Vicente Serrano Puente (1925 a, 1925 b) y a Pedro Aguado Bleye (1934) se publicaron antes de la Guerra Civil; los de Cristóbal Pellegrero Soteras (1936, 1938), Antonio Bermejo de la Rica (1956), José Luis Asián Peña (1948, 1954, 1958), Santiago Sobrequés, (1954), Jaime Vicens Vives (1950, 1965, 1969), Vicens y Sobrequés (1955 a, 1955 b, 1958) y Enrique Bagué y J. Vicens (1974), se publicaron durante el franquismo. Otros manuales pertenecen a autores que ganaron las *oposiciones patrióticas* de 1940: José Ramón Castro (1939 a, 1939 b, 1944, 1954), Antonio Rumeu de Armas (1966 a, 1966 b, 1972) y Antonio Domínguez Ortiz que publica con colaboradores durante el franquismo (Domínguez y Cortés, 1972) y en la Transición (Domínguez, Cortés y Urbano, 1977, 1981). Los manuales de María Comas (1969), Rosa Ortega y Juan Roig (1972) y Antonio Fernández y Rosa Ortega (1973), que no cuadran con esas dos situaciones, se utilizan sólo para establecer ciertas comparaciones. El análisis de la *producción científica* de J.R. Castro, Vicens Vives o Domínguez Ortiz nos dará luz sobre la mayor o menor distancia entre la historiografía profesional y la historiografía escolar de esos mismos autores, que en alguna ocasión, como veremos más tarde, es lo mismo que decir entre la *cultura oficial* y la *cultura establecida*.

Un manual de Historia, que por naturaleza forma parte de la cultura oficial, en este caso la franquista, tiende a naturalizar la realidad, a convertir realidades sociales, culturales o políticas que son arbitrarias, contingentes, en verdades necesarias, naturales, incluso divinas, con el único fin de legitimarlas y hacerlas imperecederas.

El análisis crítico de su mensaje consiste en descodificar, desnaturalizar el discurso, descubrir los procedimientos y trampas del lenguaje: lexicalizaciones (el uso de unas determinadas palabras implica una decisión ideológica), polarización (el *nosotros/ellos*, que tanto refuerza las identidades), eufemismos, figuras de pensamiento, falta de adecuación a la realidad... De ese tipo de análisis, que no se conforma con un estudio formal del lenguaje, sino que escudriña los procesos y estructuras sociales que esconden los textos, se ha ocupado precisamente la Lingüística Crítica, la Gramática Textual o el ACD (Análisis Crítico del Discurso), como quiera llamarse, entre cuyos representantes podemos destacar a Norman Fairclough y a Teun A. Van Dijk (2005, 2008).

### **3. Resultados y discusión.**

El proceso inquisitorial franquista, que premió o castigó a los profesores de Historia según su ideología, afectó a la profesión en su conjunto. Aunque algunos se empeñen en ver continuidades entre el antes y el después de 1936 (Olábarri, 1985), realmente frenó la profesionalización de la disciplina iniciado antes de esa fecha: algunos catedráticos habían ampliado su formación en el Centro de Estudios Históricos (Aguado Bleye) o en el extranjero becados por la Junta de Ampliación de Estudios (Asián Peña, Barnés), o, como Manuel Terán, se habían comprometido con el Instituto Escuela (Moreno, 2018). Ese acervo se disipó en 1939. Al colapso contribuyó también la actitud de historiadores como Cayetano Alcázar, que si en los años 30 recorrió archivos europeos e introdujo la historia dieciochista en los estudios universitarios, en los 40, al amparo del ministro José Ibáñez Martín (catedrático de Historia que no pasó ningún proceso depurador), ocupó cargos políticos y se dedicó a una historiografía vulgarizadora y adoctrinadora (Pasamar, 1991; Peiró y Pasamar, 2002).

Pero la depuración también provocó daños personales: con su "doble finalidad punitiva y preventiva o atemorizadora", "introdujo en el mundo educativo la pedagogía del terror, el miedo y la delación" (Viñao, 2014, p. 16). La posible delación de Carlos Alonso del Real a su amigo el filósofo Julián Marías, en que pudo estar implicado también el historiador Julio Martínez de Santa Olalla, puede ser un buen ejemplo (Velasco, Inédito). Leemos en el frontispicio de este artículo la alusión de Francisco Ayala a la ruina moral a que llevó a muchos la tiranía franquista. Cita el caso del filósofo Manuel García Morente que, después de ser depurado, perder su plaza en la Universidad Central y exiliarse, dio la espalda a sus convicciones laicas, se consagró

como sacerdote y se conagró con el franquismo; o el del historiador Melchor Fernández Almagro, un hombre liberal y tolerante, que acabó también apoyándolo (Ayala, 2006). Entre los historiadores profesionales abundaron los arrepentimientos y olvidos: unos olvidaron su pasado liberal para acomodarse al nuevo régimen; desde los años 70, otros convierten la etiqueta del humanista cristiano en sencillamente liberal (Peiró, 2013).

En los autores de manuales depurados (escalafón de 1935) o premiados en las oposiciones de 1940, distingo tres actitudes: unos usan la historiografía escolar como arma propagandística (José Ramón Castro, Antonio Bermejo de la Rica, Antonio Rumeu de Armas); otros colaboran con el régimen de una forma más discreta (Domínguez Ortiz); y otros, aun partiendo de posiciones ideológicas alejadas del franquismo (Enrique Bagué, Santiago Sobrequés, Jaime Vicens Vives), acaban apoyándolo. Ello les obliga a trazar veladuras, *zonas grises*. Primo Levi (2001, 2011), sabedor de la imposibilidad de analizar la realidad con esquemas maniqueos, habla extensamente de la *zona gris* que hay entre los verdugos y las víctimas: en Auschwitz muchas de ellas se degradaron buscando un privilegio que les permitiera sobrevivir.

### **La historiografía escolar como campo de batalla.**

Incluyo aquí a autores que, por su ideología, superaron fácilmente el proceso depurador o ganaron las *oposiciones patrióticas* de 1940. Tienen una concepción militante de la cultura: Clausewitz diría que consideran la historiografía escolar la continuación de la guerra por otros medios. Recurren frecuentemente a las tesis tradicionalistas e integristas o, en menor medida, falangistas. Encajan en la categoría gramsciana del *intelectual tradicional*, cuando legitiman las clases rentistas y la Iglesia, o del *intelectual orgánico*, cuando legitiman las clases ascendentes burguesas y el franquismo tecnocrático. Para el intelectual tradicional, 1936 significa la *reconstrucción*, el *retorno* de España a sus esencias; para el intelectual orgánico, 1936 abre una etapa de *desarrollo*, de *cambio*, de *modernización* (Castillejo, 2008, 2013).

El catedrático Juan Fernández Amador de los Ríos (1874- 1943), destinado en Zaragoza en 1936, se puso al servicio de los rebeldes y superó fácilmente el proceso depurador (Moreno, 2018). Nos sirve para mostrar el nexo entre la historiografía antiliberal anterior y posterior a la guerra. Los mitos de su *Historia de la Edad Media* (Fernández, 1911) serán repetidos hasta la saciedad por la historiografía franquista: el integrista, que considera la Edad Media un momento glorioso para la Iglesia, una

institución divina que se "emancipa" del poder civil, afronta las herejías, las cruzadas y la "epopeya" de la Reconquista; y el nacionalcatolicismo, que considera la fe matriz de España, pues hizo posible la Reconquista. Todo lo que sigue es decadencia. Su *Historia Moderna y Contemporánea* (Fernández, 1912) denuncia la libre interpretación protestante, que dio paso al racionalismo, el materialismo, el ateísmo, la revolución, el socialismo, la inmoralidad y la corrupción de las costumbres. Los Reyes Católicos o Felipe II se distinguen en ese contexto por su lucha en favor del catolicismo. Pocos retoques hubieran necesitado estos manuales para publicarse en el franquismo

Otros autores, más jóvenes, utilizan las mismas tesis para legitimar ese régimen. Cristóbal Pellegrero Soteras también superó enseguida el proceso depurador (Moreno, 2018). Incómodo con el presente, con la modernidad, como Amador de los Ríos, busca en el pasado arquetipos, sean los primeros tiempos de Grecia o de Roma, en que, "debido á la sencillez de costumbres, los esclavos no eran maltratados [y] la mujer fué más considerada que en tiempos posteriores" (Pellegrero, 1936, p. 62), o el cristianismo y su "obra beneficiosa a la sociedad, inspirando a los poderosos la consideración a los humildes, el respeto de los inferiores en autoridad y dignidad a los que son superiores y, aparte de las virtudes puramente individuales, la disciplina social" (Pellegrero, 1938, p. 232), según el canon de armonía social católico.

José Ramón Castro (1895-1977) no fue depurado, sino que ganó las oposiciones de 1940: en 1936 se había puesto al servicio de las autoridades golpistas, con las que colaboró como médico en su ciudad natal, Tudela de Navarra. Ejerció como profesor de Historia en el Instituto *Miguel Servet* de Zaragoza, el de Requena (Valencia) y el *Ximénez de Rada* de Pamplona. Fue director del Archivo General de Navarra entre 1941 y 1966 (Moreno, 2018). Esta condición le permitió documentar obras como *Carlos III el Noble, Rey de Navarra* (Castro, 1967), un alarde de erudición que en nada contradice los valores elitistas hegemónicos.

Como autor de manuales, es un mero adoctrinador. *Geografía e Historia. Tercer Curso de Bachillerato* (Castro, 1939 b) redonda en los tópicos integristas sobre el reino de Dios prometido por Cristo a ricos y pobres (riqueza y pobreza son indiferentes para la salvación); sobre el intento del papa Gregorio VII de independizar la Iglesia del poder temporal (la Iglesia, institución divina). En esta narración, la historia de España no tiene sentido en sí misma: si con Felipe II España fue el brazo armado de la Iglesia frente al protestantismo, tras el *Movimiento*, defiende los valores espirituales frente a los errores teológicos y políticos de la modernidad.

*Geografía e Historia. Primer Curso de Bachillerato* refuerza el canon nacionalcatólico sobre la unidad religiosa como base de la unidad nacional. En los momentos de declive nacional siempre opera una razón religiosa: en la caída de la monarquía visigoda, la alianza judío- musulmana; en los Borbones del siglo XVIII, los ministros masones, aliados de la revolución, que quieren debilitar la autoridad de la Iglesia; en la II República, la persecución religiosa y la masonería. El *Movimiento* es el renacer, pues "puso en pie a cuantos elementos se mantenían sanos y con inalterable fe en Dios y el destino histórico de España" (Castro, 1939 a, p. 235).

Ya en propiedad de su plaza de catedrático, publica *El Imperio Español* (1944), correspondiente al plan de bachillerato de 1938 del ministro Pedro Sáinz Rodríguez, en cuyos cuestionarios conviven mitos falangistas, católicos, monárquicos y carlistas, para contentar a las distintas fuerzas de la coalición golpista, cuestionarios que exigen abordar los precedentes del Imperio (Castillejo, 2008), tópico muy querido por Falange (González Calleja, 1988; Pérez Montford, 1992; Velasco, 2022). Castro (1944) lo hace, sin embargo, desde una perspectiva católica (el Imperio como Cruzada; la espada de los Austrias al servicio de Dios y de su Iglesia), más que falangista (el Imperio como mando y hegemonía).

El integrismo católico se impone en solitario en el plan de bachillerato de 1953 del ministro Joaquín Ruiz Giménez, mientras los tópicos falangistas se desplazan a la asignatura de Formación del Espíritu Nacional, FEN, en manos de FET y de las JONS (Castillejo, 2008). *Historia del Arte y de la Cultura. Quinto Curso* (1954), que obedece a este plan, invalida la modernidad para concluir que sólo el catolicismo dignifica al hombre, ofrece normas absolutas y permanentes, orienta la vida humana hacia la verdadera felicidad, que no radica en los bienes materiales, sino en los espirituales. Para reafirmar el catastrofismo antropológico, concluye: "no tienen remedio las desigualdades e injusticias de este mundo" (Castro, 1953, p. 293).

Antonio Bermejo de la Rica (1892- ¿?), en cambio, está más cercano al falangismo. Miembro de una familia militar, destinado en Ávila en 1936, superó pronto el proceso depurador. Desde entonces ocupó cargos de responsabilidad: director del instituto de La Coruña, inspector de educación en el Rif (Moreno, 2018). Su *Historia. Edades Antigua y Media, 3º Curso* (Bermejo, 1956), que obedece al plan de bachillerato de 1953, recurre a tópicos propios del falangismo: elogio del *orden*, *disciplina* y *jerarquía* del Imperio romano; el vitalismo que celebra el *esfuerzo unitario* que supuso la conquista de Toledo de 1085, el *ardor* y el *dinamismo* de la labor reconquistadora de

Jaime I el Conquistador, la *energía* de María de Molina; el mito imperial que le obliga a matizar que en tiempos de los iberos no forma España un Imperio.

En su manual *La España Imperial* (1952), para 6º y 7º cursos del citado plan de 1938, ofrece la definición falangista de Imperio (autoridad, poderío, soberanía, fuerza, imposición, expansión), claramente diferenciada de la integrista de Castro. De ahí el acecho de los sectores integristas del régimen: la comisión dictaminadora de libros de texto presidida por el Marqués de Lozoya, le censuró por no exaltar la Inquisición o no insistir en la impopularidad y el antitradicionalismo de las Cortes de Cádiz (Boyd, 2000).

Antonio Rumeu de Armas (1912- 2006), vinculado al sector monárquico de *Acción Española*, tras aprobar las *oposiciones patrióticas*, ocupó plaza en el instituto de Vitoria. En 1942 ganó una cátedra universitaria que ejerció en Granada, Barcelona y Madrid. Fue miembro de la Real Academia de la Historia desde 1968 (la dirigió algunos años), director de *Hispania*, revista editada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, del *Anuario de Estudios Atlánticos*, y autor de numerosas publicaciones cuyo tema central es la relación Canarias- América. Se jubiló en 1982 (Moreno, 2018).

Como autor de manuales, es un propagandista. Su *Historia Universal y de España. Edades Antigua y Media* para 3º de bachillerato (plan de 1967), mientras reduce a la mínima expresión el conflicto social, legitima los mitos nacionales de antigüedad (el sustrato étnico español está en los auriñacienses y capcienses), de la *pérdida de España* (en el año 711 España perdió la independencia), de "resistencia contra el invasor" (Reconquista); el nacionalcatólico: no duda de que Pablo de Tarso predicó en la Tarraconense. También legitima el integrismo: la doctrina de "Nuestro Señor Jesucristo", la acción "benéfica" de su Iglesia, empeñada en liberarse durante la Edad Media de la tutela de los poderes temporales (Rumeu de Armas, 1972).

En el volumen 1 de *Historia de España Moderna y Contemporánea. Edad Moderna*, cuya primera edición es de 1963, utilizada por los alumnos del Curso Preuniversitario (PREU), aparenta ciencia, pero está plagado de mitos sobre la unidad nacional restaurada por los Reyes Católicos y la voluntad común que une a los reinos; sobre la intolerancia religiosa según el canon historiográfico de Menéndez Pelayo: la imposible convivencia con los judíos, los moriscos como minoría inasimilable; el "leve cauterio" que supuso la Inquisición. Sobre los abusos cometidos en América por "algunos

desalmados", pronto reparados por el Estado y la Iglesia, que protegían al aborigen (Rumeu de Armas, 1966 a).

El volumen II sobre Historia Contemporánea ofrece una visión bifronte. En un lado sitúa el "injusto despojo" de Mendizábal, la propaganda masónica para sembrar confusión y separar a las masas de su tradicional adhesión a la Iglesia, los "desmanes y atentados" obreros, la "inmunda campaña" contra España y contra Maura tras la Semana Trágica de 1909... En el otro, haciendo gala de su vínculo con *Acción Española*, elogia a Alfonso XII y Alfonso XIII y su preocupación por el progreso y el bienestar del país, la cultura, experiencia de mando y austeridad de Antonio Maura, los éxitos de Miguel Primo de Rivera, la clarividencia de Menéndez Pelayo o Donoso Cortés.

La narración de la historia que arranca en 1931 conserva esa visión bifronte. Por un lado, están las persecuciones violentas, las reformas radicales de la II República identificada con el sectarismo, el horror de la revolución de Asturias, la anarquía, el crimen, la persecución religiosa, la ruina económica, miseria y hambre de la "España roja" durante la Guerra Civil. Por otro, el Ejército salvador que libró a España del comunismo, el orden y sana economía de la "España nacional"; el éxito de los Planes de Desarrollo, la "Constitución flexible y abierta" (Rumeu de Armas, 1966 b). Más que el discurso de la reconstrucción de España (vuelta a sus esencias) propio de la Autarquía, legitima el discurso tecnocrático basado en la idea de progreso y Europa.

### **El dulce encanto de la discreción.**

El manual de PREU de la casi desconocida María Comas de Montáñez sostiene tópicos similares. Pero, al contrario que el de Rumeu de Armas, un hombre de *Acción Española*, no legitima el ideario de Menéndez Pelayo o de Donoso Cortés: es menos exaltado, más discreto al explicar la intransigencia religiosa de la Edad Moderna, menos dogmático al explicar la desamortización eclesiástica, y reduce el tono heroico al narrar la Guerra Civil, que entiende como una tragedia colectiva (Comas, 1969). Pérez Garzón (2017) ve en esa moderación sintonía con J. Vicens Vives.

Antonio Domínguez Ortiz (1909-2003) es el mejor exponente de esa *discreción*. Encontrándose en Sevilla en julio de 1936, colaboró con los franquistas como una forma de sobrevivir en un escenario controlado por el temible general Queipo de Llano: siguió dando clases en el instituto Murillo, formó parte de la Junta Depuradora de Bibliotecas del Rectorado de Sevilla a propuesta de la Jefatura Provincial de Falange.

Tras aprobar las *oposiciones patrióticas*, tuvo destinos en institutos de Palma de Mallorca, Cádiz y Madrid (Moreno, 2018).

Para entender a Domínguez Ortiz, puede ser útil la distinción que hace Fusi (1999) entre *cultura oficial*, la pro- franquista, y la *cultura establecida*, es decir, la cultura universitaria que recupera paulatinamente la profesionalidad y la tradición liberal perdidas en 1939. Como representante de la *cultura establecida*, fue un investigador riguroso que abordó diversos aspectos sobre la Edad Moderna, sin olvidar el destino trágico de minorías como la morisca (Domínguez y Vincent, 1978; Domínguez, 2009). Sus libros fueron referente de varias generaciones de universitarios (Domínguez, 1977 y 1981). Bastante eco tuvo también su *España, tres milenios de historia* (Domínguez, 2020). Al elogio de su profesionalidad (Cuesta, 1997), otros añaden su patriotismo y su humanismo cristiano (Fernández, 1998; Jiménez, 1981). Pero ocultan su colaboracionismo (discreto) con el régimen, el tipo de oposición que ganó o que también representó la *cultura oficial*: con Cortés Peña y Martínez Carreras redactó manuales para la editorial Anaya en el tardofranquismo y en la Transición.

De hecho, como autor de manuales, legitima el franquismo, pero no con los argumentos del tradicionalismo, como Castro o Rumeu de Armas, sino en el tono discreto, no por ello menos ideologizado, de Comas o de Vicens. Su manual de 4º de bachillerato (plan de 1967) justifica la unidad de España lograda por los Reyes Católicos, que "estuvo a punto de malograrse" -lamenta- con el matrimonio de Fernando de Aragón con Germana de Foix; o la "acción benéfica" de España en América, que a la altura de 1972 implica también su integración en la civilización europea. Legitima la Iglesia, pero no sólo la de Ignacio de Loyola, sino, identificado con los valores del Concilio Vaticano II, también la de Erasmo de Rotterdam que criticó sus excesos sin romper con ella. Una Iglesia víctima del anticlericalismo (Voltaire, Marx) y que, sin embargo, ofrece solución a la cuestión social (Domínguez y Cortés, 1972).

También Domínguez Ortiz comparte lo que Fontana (1999) llama visión *whig* de la historia, que arranca con Macaulay y lord Acton, historiadores británicos que consideran el acuerdo Monarquía- Parlamento inglés de 1688 un sistema que garantiza el progreso y la libertad frente al radicalismo. Con esta óptica, valora la "importante" obra de la Asamblea Nacional Constituyente, mientras desconsidera por su radicalidad al "populacho" dirigido por demagogos (los jacobinos) que, incluso hoy, suelen quedar identificados en los manuales de Historia sólo con el Terror. Visión

*whig* que presume mayoritaria: "La mayoría de los franceses deseaba un gobierno fuerte que respetara lo que había de positivo en la obra de la Revolución, evitara el desorden y castigara los excesos" (Domínguez y Cortés, 1972, p. 162). Las soluciones de fuerza no se justifican ya en nombre de la contrarrevolución, sino de la anti-revolución: el prestigioso Primo de Rivera pone fin a las huelgas y atentados que hacían inviable el sistema parlamentario de la Restauración. El mismo determinismo sirve para legitimar el fascismo italiano, que "elevó el nivel de vida de la población", realizó grandes obras públicas y resolvió la *cuestión romana*, o el nazismo, que "llegó al poder por medios legales", "como Mussolini, unió los ideales de grandeza nacional y de reforma social" y alcanzó "una prosperidad sin igual", aunque lamenta su racismo o su "brutalidad" con judíos, marxistas, católicos... (Domínguez y Cortés, 1972, pp. 221-222).

El modelo *whig*, basado en la dicotomía extremismo- moderación, sirve también para dar legitimidad de origen al régimen de Franco deslegitimando la II República: el primer bienio republicano significó "política antirreligiosa" y quema de iglesias sin que sus autores "fueran molestados"; los vencedores de las elecciones de 1933 fueron "los moderados"; la revolución de Asturias y el Frente Popular, extremismo. Contrapone la "indisciplina y desorden" de la zona republicana durante la guerra y "el anhelo común de restaurar la unidad y la grandeza de la Patria" en el "territorio nacional". Para legitimar el ejercicio del régimen de Franco recurre tanto a argumentos contrarrevolucionarios (habla de "reconstrucción"), como a los mitos de la tecnocracia: "progreso", "avances", "modernización"... (Domínguez y Cortés, 1972, pp. 240- 242).

Domínguez Ortiz, jubilado en 1979, tuvo tiempo para acomodarse al espíritu de la Transición. Su manual de 1º de BUP ya no lamenta la indiferencia religiosa de los ilustrados o el olvido marxista de la religión (Domínguez *et al.*, 1981). Su manual de 3º de BUP ya no se empeña en legitimar el régimen de Franco (habla de "conspiración militar", de "Guerra Civil", del papel beligerante y contrarrevolucionario de la Iglesia durante la II República), eso sí, poniendo, como es norma, el silenciador en los asuntos más escabrosos. Más ruidosa es la legitimación de la nación española como "resultado" de un proceso histórico casi inmanente: la primera "unidad territorial" de los visigodos se repite con los Reyes Católicos y se completa con la "uniformidad política" del siglo XVIII, así como con el mercado nacional creado en el siglo XIX. (Domínguez *et al.*, 1977). Idea que repetirá en su *España, tres milenios de historia*

años más tarde. En este punto parecen confluír la historiografía profesional y la escolar, la cultura oficial y la establecida.

### **Veladuras y zonas grises de la historiografía escolar.**

No siempre la relación entre las vivencias de los autores y su producción historiográfica es tan plana. Tanto autores con una ideología conservadora (Asián Peña, Serrano Puente), como con una ideología difícilmente conciliable con el franquismo (Pedro Aguado Bleye, republicano de izquierdas, Santiago Sobrequés, catalanista, el heteróclito Jaime Vicens Vives), deberán ocultar, velar, tales simpatías para conservar posiciones en el régimen que surge del golpe militar.

Los catedráticos de universidad, si querían seguir trabajando, se tuvieron que adaptar al sistema de reclutamiento de la dictadura (Peiró y Pasamar, 2002). También los profesores de instituto. Los casos de Asián Peña y Serrano Puente demuestran que, desde 1936, el conservadurismo debe olvidar, si antes lo tuvo, todo vínculo con el liberalismo. José Luis Asián Peña (Coria del Río, 1903- Barcelona, 1977) fue pensionado por la Junta de Ampliación de Estudios en la Universidad de Colonia (1934). Conservador moderado, tuvo buenas relaciones con el republicanismo de Coria. En 1936 se puso al servicio de los golpistas y fue confirmado en su cátedra en 1941. Pero el Tribunal Especial para la Represión de la Masonería y el Comunismo en 1942 le abrió nueva causa por su pertenencia entre 1925 y 1927, cuando contaba entre 23 y 25 años, a la logia "España nº 22" de Sevilla: fue inhabilitado por el Tribunal, pero el Gobierno le devolvió su plaza en 1946 (Moreno, 2018). En algún sentido, sus manuales funcionan como un salvoconducto que blanquea sus antiguas relaciones con el liberalismo, el republicanismo, la JAE o la masonería.

En sus *Nociones de Historia. Edades Antigua y Media*, adaptable a 3º de Bachillerato del plan de 1953, Asián (1958, p. 9) quiere hacer "inventario de los grandes valores morales de nuestro pueblo". Sus *Nociones de Historia. Edades Moderna y Contemporánea* (Asián, 1954), adaptable a 4º curso, obedece a la típica visión bifronte. Legitima la política de los Reyes Católicos, la obra de España en América, la resistencia del pueblo español en 1808... Y deslegitima la masonería y el liberalismo extranjeros, el extremismo y el laicismo de la II República: con el *Movimiento Nacional* arranca la "reconstrucción material y espiritual" de España. Es, como sabemos, el discurso autárquico.

En *Nociones de la Historia de la Civilización Española*, Asián (1948) denuncia la implicación de la masonería en la expulsión de los jesuitas, la rebelión de Riego, la emancipación americana, agitada por "agentes extranjeros", la oposición a Primo de Rivera... Se refuerza así el tradicionalismo: en las Cortes de Cádiz actuaron "ideas importadas" y se olvidaron "las antiguas libertades" (el liberalismo careció de "ambiente popular"); la II República resultó de la "desorientación" de muchos españoles que no representan el auténtico pueblo. No es el único autor que pone la masonería en primer plano, pero es significativo que lo haga él, como si quisiera poner veladuras, hacerse perdonar los pecados de juventud. Por haberla sufrido en propia carne, Asián Peña debía de ser muy consciente de la durísima represión con que el franquismo, en Andalucía, su tierra natal, y en toda España, frenó el supuesto complot judeo- masónico y comunista (Ferrer, 1985, 2000; Álvarez Rey, 2017). Pero se inclinó sin dudarle por ese régimen.

Vicente Serrano Puente, también del escalafón de 1935, aunque conservador y católico, fue suspendido de empleo e inhabilitado para cargos porque en su manual *Cursos de Historia de España* elogiaba la *Ley Azaña*. Gracias a sus contactos, recuperó su plaza. Se jubiló en 1949 (Moreno, 2018). Pero quizás tampoco fuera del gusto de las nuevas autoridades que en su *Historia de España*, aunque legitime la Providencia y la Iglesia, reconociera implícitamente la evolución al señalar que la "raza" Cro- Magnon es "la misma de Neanderthal transformada a través de una serie innumerable de mudanzas, de avances y retrocesos" (Serrano Puente, 1925 a, p. 17).

Comparte la visión *whig* y la *nostalgia liberal*: el liberalismo es positivo (la minoría que redactó la Constitución de 1812 era "valiosa e ilustrada"), pero inaplicable por la falta de preparación de la opinión general. Sacraliza el orden, desconsidera a los que, según él, no supieron conservarlo (Mendizábal, Pi y Margall), y elogia a los que lo hicieron: no sólo a Narváez o Cánovas, sino a Sagasta, que sumó a la causa monárquica a muchos republicanos valiosos, o a Prim, "el estadista español de más capacidad en todo el siglo XIX", "hombre de ideas progresivas, de temperamento enérgico y suficiente para ocupar el puesto más encumbrado en el mundo político" (Serrano Puente, 1925 b, p. 183). Los manuales franquistas elogian a Prim como militar, no como político de ideas *progresivas*: el franquismo, como he indicado ya, no sólo rompe con la tradición liberal, sino que destruye también los puentes que antes de 1936 unían el nacionalcatolicismo y el liberalismo, pues la oligarquía, olvidándose de

su pasado liberal, comparte el poder con las extremas derechas. Vicente Serrano es buen ejemplo de ello.

Algunos autores, a pesar de sus ideas izquierdistas, republicanas o catalanistas (Aguado Bleye, Sobrequés, Vicens Vives), pudieron recuperar su plaza, aduciendo ante las comisiones depuradoras, entre otras cosas, su catolicismo. Éste, dice Casanova (2001), fue el aglutinante entre las distintas *familias* franquistas. Parece claro también que, siendo ideología del régimen, sirvió a algunos para el reenganche.

Pedro Aguado Bleye (Palencia 1884- Bilbao, 1953), próximo a Izquierda Republicana, tuvo además vínculos problemáticos: seguidor del institucionista Rafael Altamira, muerto en el exilio en 1951, colaboró con Pere Bosch Gimpera, profesor de la Universidad de Barcelona, *conseller* de la Generalitat y exiliado en 1939, en la *Historia de España* dirigida por R. Menéndez Pidal, y con el ministro republicano Francisco Barnés, también exiliado. Al huir a Francia tras la caída de Barcelona en 1939, Aguado Bleye fue separado de su cátedra (escalafón de 1935). Tras volver, sólo aduciendo su catolicismo y recurriendo a testimonios de personas vinculadas al régimen, pudo recuperarla en 1946, eso sí, con traslado forzoso a Valladolid e inhabilitación para desempeñar cargos (Moreno, 2018). Con esas veladuras alivió su drama vital.

Su *Curso de Historia para la Segunda Enseñanza* plantea una "historia genética" que supere lo narrativo, que pretenda abarcar, como Altamira, tanto la historia externa o política como la historia interna: "el sujeto de la Historia ya no es el héroe o el príncipe solamente, sino el pueblo, en todas sus clases, porque todas participan en el desarrollo de sus instituciones y modo de ser" (Aguado, 1934, p. 8). Utiliza términos arcaicos (*aparición del hombre, razas*), pero reconoce implícitamente la evolución, la adaptación al medio que eleva al hombre del salvajismo a la civilización. Es el reverso de la historia escolar franquista, que desconoce las estructuras sociales y se aferra a la narración de hechos heroicos, al creacionismo y al *pecado original*, es decir, al catastrofismo que nada sabe de progreso, de posibilidad de cambio. Pero desde un punto de vista historiográfico, lo mismo que en lo personal, también recurrió al compromiso: su *Manual de Historia de España* (3 vols.), cuya primera edición data de 1928, es publicado por Espasa Calpe hasta los años 70, pero bajo la revisión del ya citado Cayetano Alcázar, catedrático franquista de la Universidad Central, eso sí, con ásperas críticas de la revista *Arbor* (Boyd, 2000; Pasamar y Peiró, 2002).

Las facetas de Jaime Vicens Vives (1910-1960) son todavía más difíciles de ensamblar en un retrato. Primero, por su gran capacidad mimética. Miembro de una rica familia gerundense, parecía sentirse cómodo con la República. Discípulo de Bosch Gimpera, durante la guerra fue profesor de la Universidad de Barcelona, del *Institut-Escola* y comisario - director del Instituto *Maragall*. La ceremonia religiosa de su boda en 1937 con Roser Rahola se celebró de forma privada; la civil, en la Universidad y con tintes paganos. En 1939, tras la entrada de los rebeldes en Barcelona, se adscribió al Servicio de Propaganda, ofreció charlas en el Ateneo con títulos elocuentes: "El espacio vital", "El Imperio". Al solicitar la readmisión, la Comisión no perdonó su matrimonio civil, a pesar de que Vicens adujo su catolicismo, ni su relación con Bosch Gimpera ni su puesto como comisario - director del Instituto *Maragall*, a pesar de no haber participado en depuraciones. La Comisión planteó una separación definitiva, pero el ministro Ibáñez Martín suavizó la propuesta: dos años de suspensión de empleo, traslado a Baeza (Jaen) e inhabilitación para ejercer cargos. Gracias a sus contactos (Antonio de la Torre, Florentino Pérez Embid), fue destinado a la sección barcelonesa del Instituto Jerónimo Zurita del CSIC. En 1947 aprobó cátedra en la Universidad de Zaragoza y al año siguiente, en la de Barcelona, que ocupó hasta su temprana muerte en 1960 (Moreno, 2018; Claret, 2006).

Segundo, por los enigmas en torno a su identidad política. Según Jaume Sobrequés (2000), Vicens Vives y Santiago Sobrequés (padre del primero), vivieron en el franquismo un *exilio interior* por su catalanismo. García Cárcel (1998) recalca su ambigua trayectoria: en algún escrito de juventud se acerca al socialismo; la protección que tuvo de Rodríguez Casado y Pérez Embid lo relacionan con el Opus Dei. Borja de Riquer (2010-2011) desmiente su colaboracionismo con el régimen e incide en sus contactos con diversos sectores de la oposición al mismo.

Finalmente, por las paradojas de su historiografía. Para entenderla es útil volver al binomio *cultura establecida / cultura oficial*. Como representante de la primera, desde su cátedra universitaria, se permitió reivindicar ante José María Albareda, director del CSIC, la autonomía de las periferias en materia investigadora; jugó un papel destacado en la divulgación en España de la escuela de *Annales* (Marín Gelabert, 2003, 2005). En obras de gran difusión, se expresó a favor de incorporar a vencedores y vencidos, de métodos que den a la historia racionalidad (frente al ideologismo) y de sustituir la discusión metafísica sobre España por las preocupaciones reales de sus habitantes (Vicens Vives, 1970, 1977). Es lo que

aprendió de Bosch Gimpera años atrás y de *Annales* más recientemente (Riquer, 2010- 2011, 2011; Pérez Garzón, 2000). Para Juan Marichal (1995), este anti-ideologismo no puede relacionarse con el "crepúsculo de las ideologías" de Gonzalo Fernández de la Mora, el ideólogo de la tecnocracia (y representante de la *cultura oficial*, añadido), pues, al contrario que éste, Vicens rechazó todo dogmatismo en defensa de la ciencia.

En todo caso, no conviene confundir *cultura establecida* y asepsia. Las investigaciones de Vicens no ocultaron su antipatía por el esencialismo catalanista de Rovira i Virgili o Ferran Soldevila, o la simpatía por la burguesía catalana de la Baja Edad Media (la *Busca*) frente a los rentistas (la *Biga*), o la de los siglos XIX y XX que, alejada de todo extremismo, emprendió la modernización económica (García Cárcel, 1998; Adell, 2011). Antonio Gramsci diría que Vicens fue un intelectual orgánico; Josep Fontana, que representó la moderación *whig* frente a la radicalización y la anarquía: en términos locales, el *seny* frente a la *rauxa*.

Como portavoz de la *cultura oficial*, como editor (fundó en 1942 con su cuñado Frederic Rahola la editorial Teide), y como autor de manuales, Vicens olvidó toda pretensión científica para legitimar tanto las clases arcaicas (Iglesia) como las clases ascendentes burguesas que sustentaban el franquismo. En esta deriva le acompañaron sus amigos Enrique Bagué y Santiago Sobrequés, con los que publicó manuales escolares. Enrique Bagué durante la II República coincidió con Vicens en el *Institut- Escola*, dirigido por Josep Estalella i Graells, e inspirado como su homólogo madrileño en los principios de neutralidad religiosa e ideológica, amor por la ciencia, aprendizaje intuitivo. Al parecer Bagué fue también depurado tras la entrada del ejército rebelde en Cataluña (Domènech, 1999; Calís, 2007).

Santiago Sobrequés (1911-1973), republicano y catalanista, durante la guerra fue director- comisario del instituto de Tarrasa y, al contrario que Vicens, elaboró informes sobre sus compañeros. Movilizado por el ejército republicano, tras la caída de Cataluña, pasó a Francia y fue recluido en el campo de Saint Cyprien. Al volver a España, tras permanecer unos días preso en Santander, se incorporó al ejército franquista, con el que entró en Madrid. Gracias a testimonios favorables (Falange, Guardia Civil), que adujeron entre otras cosas su catolicismo, superó la depuración. Consiguió cátedra en 1942 (Moreno, 2018).

Poco queda en los manuales de Vicens, Bagué y Sobrequés, que responden al modelo tradicional de *historia sin pedagogía*, de la renovación didáctica del *Institut Escola*, como no sea el alarde que hace Tajo (Vicens y Sobrequés, 1958) de introducir una propuesta de historia local más cercana al alumno. O el *Atlas de Historia de España* de Vicens Vives (1969), plagado, por otro lado, de mitos nacional-católicos.

Poco queda del método racional o del laicismo. *Emporion* (Vicens, 1950), para 3º curso del plan de bachillerato de 1938, atribuye los males de la Iglesia a una causa externa: la simonía y el nicolaísmo, a la intromisión feudal, la conducta poco ejemplar de los papas Alejandro VI o Julio II, al paganismo del Renacimiento, cuyo espíritu crítico anima también el protestantismo. Por extensión, la revolución francesa no deriva de ningún conflicto, sino del espíritu revolucionario ilustrado. La solución, en cambio, está dentro: el *Syllabus* señaló los errores de las doctrinas sociales modernas; León XIII fue el "apóstol de las reformas sociales". El integrismo y la cruzada antimoderna perviven hasta los estertores del régimen: ahí está *Ars. Historia del Arte y de la Cultura* (Bagué y Vicens, 1974).

El citado Tajo (Vicens y Sobrequés, 1958) justifica mitos nacionales españoles de antigüedad (unidad e independencia de España con los visigodos) y de resistencia: en 1808 el pueblo español se levantó en defensa de su religión y de su rey. El nacionalcatolicismo: la unidad religiosa de Recaredo facilitó la fusión de razas, de hispanorromanos y visigodos (el catolicismo, matriz de la nación). El Imperio, tan querido por Falange: tras la rebelión comunera, el pueblo asimiló la "grandeza de la idea imperial". El tradicionalismo: elogio de Menéndez Pelayo, Donoso. El *Movimiento*, según el canon autárquico, se entiende como "reconstrucción" y "revalorización" de la tradición, la religión y el Imperio. Similares argumentos da Sobrequés (1954, p. 93) en *Hispalis*, que confirma uno de los tópicos de la reacción: "Pero es la ley general de las revoluciones que los que las empiezan se vean desbordados por sus continuadores, cada vez más exaltados"

*Ágora I* para 3º de bachillerato del plan de 1953 (Vicens y Sobrequés, 1955 a) sigue sustentando mitos de carácter, de antigüedad y de resistencia nacional (Reconquista) y nacionalcatólicos (los "grandes progresos" producidos en España tras la conversión de Recaredo), mientras minimiza los conflictos sociales o ve la Sentencia Arbitral de Guadalupe con el mismo optimismo con que Vicens la abordó como investigador. Más

novedades hay en *Ágora II: Edades Moderna y Contemporánea*, para 4º curso. La primera, una mayor sensibilidad por la cuestión foral. Valora como "justa en sí misma" la pretensión del Conde Duque de Olivares de que los territorios forales contribuyeran a los gastos de guerra, pero, frente a la opinión castellanista dominante, es crítico con "las artes" del valido, pues "hirió los sentimientos" de esos "países", que se levantaron en defensa de sus privilegios. "Los catalanes", que apoyaron al Archiduque en la Guerra de Sucesión, se convierten en sujeto, incluso épico: como Felipe V no quiso "aceptar cualquier cláusula favorable a los catalanes", "la ciudad de Barcelona se decidió a continuar la lucha sin contar más que con sus propios medios"; tras la derrota, con la Nueva Planta "se anulaban todos sus fueros y libertades" (Vicens y Sobrequés, 1955 b, pp. 101- 102).

Segunda novedad, sin cuestionar la Inquisición, que velaba por la pureza de la fe y juzgaba "a los malos cristianos", la expulsión de los moriscos, que "eran un peligro de guerra civil"..., restablece el nexo entre el nacionalcatolicismo y el liberalismo (la *nostalgia liberal*, mejor) que habíamos visto antes de 1936 en Serrano Puente. Vicens y Sobrequés (1955 b, pp. 136) no ven con malos ojos el "evidente progreso" de las Cortes de Cádiz (abolición del tormento, de los privilegios señoriales), aunque consideran que otras reformas "compaginaban mal con los sentimientos religiosos de un importante sector del país" y que la Constitución de 1812 "no fue comprendida por la mayoría del pueblo, que carecía aún de suficiente capacidad para regirse por sí mismo".

De igual modo, aunque recuerdan las "limitaciones onerosas" que impuso la II República a la Iglesia, no ven este régimen con un prisma reaccionario (la Constitución de 1931 era "esencialmente democrática"), sino con el prisma *whig* de la *nostalgia liberal*: la República se frustró por la revolución de octubre, provocada porque las izquierdas consideraron la entrada de la CEDA en el gobierno, "algo normal dentro del juego político parlamentario", como una "provocación": "la II República terminó su vida en este momento". A partir de ahí los alumnos aprenden sobre la violencia de la izquierda tras las elecciones del Frente Popular (ganadas, por cierto, por la derecha), que justificó el "Movimiento" cuya finalidad no era salvar a España (argumento contrarrevolucionario), sino, según el canon antirrevolucionario, "salvaguardar al país de una revolución comunista" (Vicens y Sobrequés, 1955 b, pp. 185- 187). Como hemos visto, argumentos similares volverá a repetir un manual de Domínguez Ortiz

(1972) y, más adelante, Pío Moa (2003). Se desdice así el revisionismo historiográfico de éste último.

Las novedades de *Cives* (Vicens Vives, 1965) respecto a *Ágora* no pueden atribuirse a ese autor, fallecido en 1960. En primer lugar, elogia las reformas del Concilio Vaticano II, el *aggiornamento*: como Domínguez Ortiz, deja de ver la historia desde la óptica de Trento. Por eso, al contrario que *Ágora*, *Cives* recuerda los campos de exterminio, el "azote" nazi a "católicos, judíos y comunistas": llegó la hora de presentar el catolicismo como víctima del fascismo; la explicación de su colaboración con él tendrá que esperar. Por eso, sin renunciar a las virtudes nacionales de la Reconquista, lamenta que hubiera también en ella intolerancia y fanatismo. En segundo lugar, se acomoda al nuevo espíritu tecnocrático: lamenta que en la Reconquista primara "la actividad bélica sobre la económica", e identifica el franquismo no sólo con reconstrucción, como *Ágora*, sino con "Reconstrucción y expansión". La tecnocracia cambia el sentido del tiempo que ya no mira a un pasado que hay que repetir, sino al futuro, la expansión, el progreso: como Rumeu de Armas (1966), María Comas (1969) o Domínguez Ortiz (1972).

En resumen, el compromiso de Jaime Vicens Vives con la cultura oficial del franquismo ha requerido, en primer lugar, el olvido de la renovación didáctica de la asignatura de la que oyó hablar en el *Institut Escola*. Esa renovación tendrá que esperar hasta finales de los años 60 cuando, por ejemplo, las catedráticas de instituto Rosa Ortega, colaboradora de Vicens, y Adela Gil Crespo, educada en el Instituto Escuela de Madrid, hacen novedosas propuestas didácticas (método científico y activo, historia intuitiva cercana a la vida), para el Ministerio de Educación (Ortega y Gil, s.f.), que luego vemos reflejadas en parte en los manuales *Demos 1* (Ortega y Roig, 1972) y *Demos 2* (Fernández y Ortega, 1973) de la editorial Vicens Vives, fundada por Roser Rahola en honor de su esposo.

En segundo lugar, Vicens Vives ha debido olvidar la historia social que aprendió con Pere Bosch Gimpera y *Annales* para supeditarse al culturalismo de los programas franquistas. En tercer lugar, Vicens y sus colaboradores legitiman las clases que sustentan el régimen de Franco, las clases arcaicas y la Iglesia (*Emporion* y *Ars*) y las clases burguesas (*Cives*). Desde un punto de vista político, en cuarto lugar, en *Emporion* o en *Hispalis* se impone el pensamiento contrarrevolucionario (el *Movimiento*

vino a salvar España), mientras en *Ágora* o *Cives*, el antirrevolucionario, la *nostalgia liberal*, la visión *whig*: el *Movimiento* frenó la deriva revolucionaria de la República.

En último lugar, el catalanismo con que se identificó Sobrequés más que Vicens se supedita al nacionalismo español. En *Tajo o en Hispalis*, de forma radical. En *Ágora*, entre líneas, se lee cierto tono heroico al narrar la resistencia catalana de 1714. No son los únicos que sacrifican sus convicciones para obtener del régimen un salvoconducto. También la edición de 1953 de la enciclopedia Dalmáu Carles pierde la inquietud foral de las ediciones de la Restauración o la República, de igual modo que Francesc Cambó se olvidó de su catalanismo y de su reformismo cuando en 1917 o 1936 vio el orden social en peligro (Castillejo, 2017).

#### **4. Conclusiones. Dialéctica entre el emisor y el mensaje de los manuales.**

Las purgas, procesos de depuración y *oposiciones patrióticas*, eliminaron toda resistencia entre los catedráticos y autores de manuales de Historia. Pero no impusieron una ideología concreta: favorecieron a la vieja extrema derecha tradicionalista e integrista (Pellegero Soterias, Castro, Rumeu de Armas), pero sin excluir a la nueva extrema derecha falangista (Bermejo de la Rica) y a una visión *whig* no estrictamente contrarrevolucionaria. También permitieron el reacomodo de profesores y autores que habían pisado terrenos pantanosos antes de 1936 (Aguado Bleye, Sobrequés, Vicens...).

A condición de que olvidaran el laicismo, la democracia, el aprendizaje intuitivo, el método crítico y racional. El autor, sea militante exaltado (Rumeu de Armas, Castro), discreto (Domínguez Ortiz), o, como en los casos citados, vuelto al redil tras ciertos desvaríos, debe demostrar en sus manuales, representación de la cultura oficial, un sometimiento total. En ellos debe desaparecer cualquier metadiscurso, valoración personal de carácter científico, que se reserva (caso de Vicens o Domínguez Ortiz) para la historiografía profesional, representación de la cultura establecida. El manual se convierte así en un salvoconducto. Para ello, debe legitimar el orden social, reduciendo al mínimo el conflicto, sea desde una perspectiva antiliberal o *whig*. Legitimar el origen del régimen franquista, sea con argumentos contrarrevolucionarios o antirrevolucionarios, y su ejercicio: es indiferente que con el discurso de la reconstrucción o de la modernización. Legitimar fórmulas identitarias como la nación española (mitos de antigüedad, carácter, resistencia), dando pocas opciones a las

identidades complejas (la sensibilidad foral de Vicens- Sobrequés es una excepción), y la Hispanidad, la obra española en América. Legitimar el nacionalcatolicismo (la identidad católica de España), la Iglesia, sea desde la perspectiva de Trento o del Concilio Vaticano II.

A cambio de tal legitimación, mientras el falangismo provoca divisiones, el catolicismo es capaz de aglutinar a las fuerzas de la coalición vencedora en la guerra. El catolicismo ofrece cohesión ideológica al régimen, mientras otros elementos del discurso cambian: sin solución de continuidad en los años 60 al discurso de la reconstrucción, que considera que el *Movimiento* recupera las esencias patrias y religiosas disueltas por el Humanismo, la Ilustración, el liberalismo o el socialismo, se superpone el discurso tecnocrático del desarrollo, que deja de considerar el pasado como utopía para convertirlo en una rémora. Pero el catolicismo siempre está ahí.

El catolicismo cobija tanto a la cultura oficial como a la establecida, sea la que sea la distancia entre ellas. A veces es una distancia menor. Castro o Rumeu de Armas, como autores de manuales son meros propagandistas; como historiadores, muestran interés por el documento, pero no conmueven en absoluto las bases del régimen establecido. A veces esa distancia es mayor. Vicens o Domínguez Ortiz, como autores de manuales, siguen siendo meros propagandistas; sin embargo, como historiadores profesionales desarrollan un metadiscurso: el primero recalca el valor de la base socioeconómica frente a abstracciones metafísicas; Domínguez Ortiz empatiza con la minoría morisca, tan poco considerada por la historiografía escolar. Pero en ningún momento se cuestiona el catolicismo o la Iglesia.

El catolicismo, además de aglutinar, sirvió para perdonar, para redimir - como se pretendió redimir a los *rojos* a través del trabajo forzado, el Tercio de Sanjurjo (Mikelarena, 2015) o la División Azul (Núñez Seixas, 2005), ciertos *pecados*: los vínculos juveniles de Asián Peña con la masonería; las amistades peligrosas (Bosch Gimpera) de Vicens y la parafernalia pagana de su matrimonio civil; el catalanismo de Sobrequés; las inquietudes educativas de Bagué... Todos buscan el cobijo católico ante las comisiones depuradoras. Agradecidos por conseguirlo, todos se sienten obligados a legitimar el catolicismo en sus manuales. Esa es su *enjeu*, su apuesta, su interés.

De esta forma, la Iglesia conserva su hegemonía ideológica; el régimen, parte de la materia gris que con exilios, castigos y asesinatos ha perdido a raudales; y los

implicados, su puesto. En lugar de explicar las razones, perfectamente comprensibles, de Aguado Bleye, Vicens, Sobrequés, Domínguez Ortiz, para conseguir un salvoconducto, sus valedores (hagiógrafos) se han empeñado en ocultarlo. Es necesario reconocer esas *zonas grises*; también recordar a los catedráticos del escalafón de 1935 que no pudieron hacer componendas, ni tizar su pasado con veladuras (el catolicismo, la más socorrida), porque no contaron con amigos que los protegieran o testificaran en su favor: Joaquín Andrés Martínez, fusilado en agosto de 1936; Rafael Cartes y Virgilio Corchero Arrubarrena, separados definitivamente de su cátedra; Francisco Barnés Salinas, Mariano de La Cámara Cumella, Antonio Jaén Morente, Leonardo Martín Echevarría, Salvador Roca Lletjós, Ángel Rubio Muñoz o Amós Ruiz Lecina, separados de su cátedra y exiliados definitivamente (Moreno, 2018); José Bernal Ulecia, *topo* durante nueve años, después emigrado a Argentina, al que Francisco Ayala dedica en *La cabeza del cordero* el cuento "La vida por opinión" (Ayala, 2020).

## 5. Referencias

- Adell Ralfas, Ó. (2011). El "Año Vicens Vives": reflexiones en torno a una conmemoración. *Historiografías* 1, 95-110.
- Aguado Bleye, P. (1934). *Curso de Historia para la Segunda Enseñanza*. I. Espasa Calpe.
- Álvarez Rey, L. (2017). Los masones andaluces. De la expansión a la represión. *AH, Andalucía en la Historia*, 56, 60-65. [www.juntadeandalucia.es/educacion/andaluciaeducativa](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/andaluciaeducativa)
- Asián Peña, J. L. (1948). *Nociones de Historia de la Civilización Española*. Bosch.
- Asián Peña, J. L. (1954). *Nociones de Historia. Edades Moderna y Contemporánea*. Bosch.
- Asián Peña, J. L. (1958). *Nociones de Historia. Edades Antigua y Media*. Bosch.
- Ayala, F. (2006). *Recuerdos y olvidos, 1906- 2006*. Alianza.
- Ayala, F. (2020). *Los usurpadores. La cabeza del cordero*. Alianza.
- Bagué, E. y Vicens Vives, J. (1974). *Ars. Historia del Arte y de la cultura, 6º Bachillerato*. Teide.
- Bermejo de la Rica, A. (1956). *Historia. Edades Antigua y Media, 3º Curso*. Agesa.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Anagrama.
- Boyd, C. P. (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Pomares- Corredor.
- Calís i Franco, J. (2007). Les experiències de *Ciència recreativa* del Dr. Josep Estalella, i aprenentatge matemàtic. *SCIENTIA gerundensis* 28, 89-103. <https://raco.cat/index.php/Scientia/article/view/186932>
- Casanova, J. (2001). *La Iglesia de Franco*. Temas de Hoy.
- Castillejo, E. (2008). *Mito legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo, 1936-1975*. UNED- MANES.
- Castillejo, E. (2009). Análisis del contenido ideológico de los manuales de Historia. *Bordón*, 61(2), 45-57.

- Castillejo, E. (2013). Los intelectuales, mediadores del currículum de Historia (1936-1975). En A. Altarriba *et al.* *Los intelectuales y la dictadura franquista. Cultura y poder en España de 1939 a 1975* (pp. 109- 143). Editorial Pablo Iglesias.
- Castillejo, E. (2017). Edición escolar en España, identidad, cultura política y contexto: la Enciclopedia Dalmau Carles- Pla. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 487-521. DOI: [10.5944/hme.6.2017.17139](https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17139)
- Castillejo, E. (2018). Educación en el franquismo nacionalcatólico: la negación de la libertad y de la igualdad». En M. de Puellas Benítez y M. Menor Currás (Coords). *El artículo 27 de la Constitución. Cuaderno de quejas* (pp. 53- 75). Morata.
- Castro, J. R. (1939 a). *Geografía e Historia. Primer Curso de Bachillerato*. Editorial Heraldo de Aragón.
- Castro, J. R. (1939 b). *Geografía e Historia. Tercer Curso de Bachillerato*. Editorial Heraldo de Aragón.
- Castro, J.R. (1944). *El Imperio Español. Sexto Curso de Bachillerato*. Librería General.
- Castro, J. R. (1954). *Historia del Arte y de la Cultura. Quinto Curso*. Librería General.
- Castro, J. R. (1967). *Carlos III el Noble, Rey de Navarra*. Institución Príncipe de Viana-Diputación Foral de Navarra.
- Claret, J. (2006). *El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945*. Crítica.
- Comas, M. (1969). *Historia Moderna y Contemporánea de España. Curso Preuniversitario*. Ediciones Sócrates.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Dijk, Teun A. Van (2005). Discurso, conocimiento e ideología. Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nuevas. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 285-318.
- Dijk, Teun A. Van (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso y Sociedad*, 2 (1), 201-261. [Página web: www.discursos.org](http://www.discursos.org)
- Domènech i Domènech, S. (1999). Josep Estalella i Graells: la renovació de l'ensenyament secundari. *Escola Catalana*, 363, 30- 31.
- Domínguez Ortiz, A. (1977). *El Antiguo Régimen: los Reyes Católicos y los Austrias*. Alianza-Alfaguara.
- Domínguez Ortiz, A. (1981). *Sociedad y Estado en el siglo XVIII español*. Ariel.
- Domínguez Ortiz, A. (2009). *Moriscos: la mirada de un historiador*. Editorial Universidad de Granada.
- Domínguez Ortiz, A. (2020). *España, tres milenios de historia*. Marcial Pons.
- Domínguez Ortiz, A. y Cortés Peña, A. L. (1972). *Historia Universal y de España, 4º Bachillerato*. Anaya.
- Domínguez Ortiz, A., Cortés Peña, A. L. y Urbano Martínez Carreras, J. (1977). *Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos, 3º BUP*. Anaya.
- Domínguez Ortiz, A., Cortés Peña, A. L. y Urbano Martínez Carreras, J. (1981). *Historia de las Civilizaciones y del Arte, 1º BUP*. Anaya.
- Domínguez Ortiz, A. y Vincent, Bernard. (1978). *Historia de los moriscos. Vida y tragedia de una minoría*. Revista de Occidente.
- Elias, N. (2002). *Compromiso y distanciamiento*. Península.
- Fernández, R. (1998). Antonio Domínguez Ortiz: la historia como pasión. *Revista de Historia Jerónimo Zurita*, 73, 133- 182.
- Fernández Amador de los Ríos, J. (1911). *Historia de la Edad Media*. Imp. y Lib de la Vda. de R. Velandia.
- Fernández Amador de los Ríos, J. (1912). *Historia Moderna y Contemporánea*. Imp. Lib y enc. de Nemesio Aramburu.

- Fernández, A. y Ortega, R. (1973). *Demos II. Historia Universal. Moderna y Contemporánea*. Vicens Vives.
- Ferrer Benimeli, J. A. (1985). *La masonería en la historia de España*. Diputación General de Aragón.
- Ferrer Benimeli, J. A. (2000). Franco y la masonería. En J. Fontana (Ed.). *España bajo el franquismo* ( pp. 246- 268). Crítica.
- Fontana, J. (1999). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Crítica.
- Fusi, J. P. (1999). *Un siglo de España. La cultura*. Marcial Pons.
- García Cárcel, R. (1998). Jaime Vicens Vives. *Revista de Historia Jerónimo Zurita*, 73, 283-310.
- González Calleja, E. y Limón Nevado, F. (1988). *La hispanidad como instrumento de combate. Raza e Imperio en la prensa franquista durante la Guerra Civil española*. CSIC- Centro de Estudios Históricos.
- Gracia Alonso, F. (2003). Arqueología de la memoria. Batallones disciplinarios de soldados-trabajadores y tropas del ejército en las excavaciones de Ampurias (1940- 1943). En C. Molinero, M. Sala y J. Sobrequés (Eds.). *Una inmensa prisión. Los campos de concentración y las prisiones durante la guerra civil y el franquismo* (pp. 37- 59). Crítica.
- Hernández, J. L. y Sánchez, L (2008). La represión franquista de la enseñanza. Fuentes y bibliografía (1975- 2007) para el estudio de la depuración del Magisterio nacional. *Papeles Salmantinos de Educación*, 1, 231-266.
- Jiménez de Gregorio, F. (1981). Perfil de Antonio Domínguez Ortiz. En Homenaje a Antonio Domínguez Ortiz, catedrático del Instituto "Beatriz Galindo" de Madrid (pp. 13- 15). Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Levi, P. (2001). *Los hundidos y los salvados*. Muchnik Editores.
- Levi, P. (2011). *Si esto es un hombre*. El Aleph Editores.
- Mannheim, K. (1993). *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. FCE.
- Marichal, J. (1995). *El secreto de España. Ensayos de historia intelectual y política*. Santillana-Taurus.
- Marín Gelabert, M. Á. (2003). El aleteo del lepidóptero. La reincorporación de la historiografía española al entorno de la profesión en Europa en los años cincuenta. *Gerónimo de Uztariz*, 19, 119-160.
- Marín Gelabert, M. Á. (2005). *Los historiadores españoles en el franquismo, 1948- 1975. La historia local al servicio de la patria*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Mikelarena, F. (2015) *Sin piedad. Limpieza política en Navarra, 1936. Responsables, colaboradores y ejecutores*. Pamiela.
- Moa, Pío (2003). *Los mitos de la Guerra Civil*. La Esfera de los Libros.
- Moreno, E. (2018). *Depurar y castigar. Los catedráticos de Geografía e Historia en los comienzos del Estado franquista, 1936-1943*. Institución Fernando el Católico.
- Navarro, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo, 1936-1975*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Negrín- Fajardo, O. (2006). La depuración del profesorado de los institutos de Segunda Enseñanza. Relación de los expedientes resueltos por el Ministerio de Educación Nacional, 1937-1943. *Historia de la Educación*, 25- 24, 503-542.
- Núñez Seixas, X. M. (2005). Los vencedores vencidos: la peculiar memoria de la División Azul, 1945- 2005. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 4, 83- 113.
- Núñez Seixas, X.M. (2011). Santiago Montero Díaz: as derivas dun fascista heterodoxo. *Grial: revista galega de cultura*, 189, 57- 69.
- Núñez Seixas, X.M. (2011). Santiago Montero Díaz: as deriva dun fascista heterodoxo. *Grial: revista galega de cultura*, 190, 65- 77.

- Olábarri, I. (1985). La recepción en España de la revolución historiográfica del siglo XX». En *La historiografía en Occidente desde 1945. III Conversaciones Internacionales de Historia, Universidad de Navarra, 5- 7 abril 1984* (pp. 89- 109). Eunsa.
- Ortega, R. y Gil. A. (s. f). *Metodología de la Geografía y de la Historia en el Bachillerato*. Dirección General de Enseñanza Media del MEC.
- Ortega, R. y Roig, J. (1972). *Demos I. Historia Universal. Antigua y Media, 3º Bachillerato*. Vicens Vives.
- Otero, L. E. (Dir). (2006). *La destrucción de la ciencia en España. Depuración universitaria en el franquismo*. Editorial Complutense.
- Pasamar, G. (1990). La historiografía profesional española en la primera mitad del siglo actual: una tradición liberal truncada. *Studium*, 2, 133- 156.
- Pasamar, G. (1991). *Historiografía e ideología en la postguerra española: La ruptura de la tradición liberal*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Peiró, I. (2013). Historiadores en el purgatorio. Continuidad y ruptura de los años sesenta. *Cercles. Revista d'Història Cultural*, 16, 53-81.
- Peiró, I. y Pasamar, G. (2002). *Diccionario de historiadores españoles contemporáneos, 1840-1953*. Akal.
- Pellegero, C. (1936). *Compendio de Historia. Segundo Curso. Edad Antigua*. Editorial Heraldo de Aragón.
- Pellegero, C. (1938). *Geografía e Historia. Segundo Curso. Geografía de Europa. Historia Edad Antigua*. Editorial Heraldo de Aragón.
- Pérez Garzón, J.S. (2000). La creación de la historia de España. En J.S. Pérez Garzón *et al. La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (pp. 63- 110). Crítica.
- Pérez Garzón, J. S. (2017). ¿Qué historia aprendían "los chicos del PREU" en 1964. En A. Castro y J. Díaz (Coords.). *XXV años de paz franquista. Sociedad y cultura en España hacia 1964* (pp. 127- 159). Sílex Universidad- Biblioteca Virtual de Castilla la Mancha.
- Pérez Montfort, R. (1992). *Hispanismo y Falange. Los sueños imperiales de la derecha española*. FCE.
- Riquer, Borja de (2010- 2011). Entre la historia y la política. Jaume Vicens Vives y el complejo compromiso de un intelectual durante el franquismo. *Gerónimo de Uztaiz* 26- 27, 105-120.
- Riquer, Borja de (2011). Jaume Vicens i Vives, mucho más que un gran historiador. Aportaciones y debates de un centenario. *Ayer*, 84 (4), 227- 238.
- Rumeu de Armas, A. (1966 a). *Historia de España Moderna y Contemporánea (Con textos y documentos). Vol. I: Historia de España Moderna*. Anaya.
- Rumeu de Armas, A. (1966 b). *Historia de España Moderna y Contemporánea (Con textos y documentos). Vol. II: Historia de España Contemporánea*. Anaya.
- Rumeu de Armas, A. (1972). *Historia Universal y de España. Edades Antigua y Media, 3º Bachillerato*. Anaya.
- Serrano Puente, V. (1925 a). *Historia de España (Edades Antigua y Media): Libro para la Segunda Enseñanza*. Imprenta de R. Luera.
- Serrano Puente, V. (1925 b). *Historia de España (Desde 1808): Libro para la Segunda Enseñanza*. Imprenta de R. Luera.
- Sobrequés, J. (2000). *Història d'una amistat. Epistolari de Jaume Vicens Vives i Santiago Sobrequés i Vidal, 1929- 1960*. Ajuntament de Girona- Editorial Vicens Vives.
- Sobrequés, S. (1954). *Hispalis. Historia de España*. Teide.
- Valls, R. (2012). La Institución Libre de Enseñanza y la educación histórica: Rafael Ballester y la renovación historiográfica y didáctica españolas de inicios del siglo XX. *Historia de la Educación*, 31, 231-256.
- Velasco Martínez, L. (2022). *Fascismo de Ultramar. El fascismo español en el Río de la Plata (1936- 1943)*. Biblós.

- Velasco Martínez, L. (Inédito). Fascistización y desfascistización en la universidad española: el caso de Carlos Alonso del Real. Manuscrito cortesía del autor.
- Vicens Vives, J. (1950). *Emporion. Curso de Historia Universal*. Teide.
- Vicens Vives, J. (1965). *Cives. Historia Universal y de España, 4º Bachillerato*. Teide
- Vicens Vives, J. (1969). *Atlas de Historia de España*. Teide.
- Vicens Vives, J. (1970). *Aproximación a la Historia de España*. Salvat- Alianza.
- Vicens Vives, J. (1977). Introducción. En J. Vicens Vives (Dir.). *Historia social y económica de España y América 1* (pp. XV- XXIX). Vicens Vives.
- Vicens Vives, J. y Sobrequés, S. (1955 a). *Ágora. Curso de Historia Mundial y de España. I Edades Antigua y Media*. Teide.
- Vicens Vives, J. y Sobrequés, S. (1955 b) *Ágora. Curso de Historia Mundial y de España. II. Edades Moderna y Contemporánea*. Teide.
- Vicens Vives, Jaime y Santiago Sobrequés Vidal (1958). *Tajo. Historia y Geografía de España. Primer Curso*. Teide.
- Viñao, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educación en Revista* 51, 19- 35.

Publicado bajo licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Spain (CC-BY-NC-ND 4.0). Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

